

# **ІНСТИТУТ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ НАПН УКРАЇНИ**

**КУЛЬБІДА СВІТЛАНА ВІКТОРІВНА**

УДК 376-056.263-053.5 : 37.016 : 811.161.2'221.24

## **ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ВИКОРИСТАННЯ ЖЕСТОВОЇ МОВИ У НАВЧАННІ НЕЧУЮЮЧИХ**

13.00.03 – корекційна педагогіка

**Автореферат**  
дисертації на здобуття наукового ступеня  
доктора педагогічних наук

Київ – 2010

Дисертацією є монографія.

Роботу виконано в Інституті спеціальної педагогіки Національної академії педагогічних наук України.

**Науковий  
консультант**

– доктор педагогічних наук, професор,  
член-кореспондент НАПН України  
**Засенко В'ячеслав Васильович,**  
Інститут спеціальної педагогіки НАПН України,  
директор.

**Офіційні  
опоненти:**

доктор педагогічних наук, професор,  
дійсний член НАПН України  
**Киричук Олександр Васильович,**  
Інститут підготовки кадрів Державної служби  
зайнятості України,  
кафедра психології та соціальної роботи,  
завідувач;

доктор педагогічних наук, професор  
**Байкіна Ніна Григорівна,**  
Запорізький національний університет,  
кафедра теорії і методики  
фізичної культури й туризму,  
професор;

доктор педагогічних наук, професор  
**Мартиненко Світлана Миколаївна,**  
Київський університет імені Бориса Грінченка,  
проректор із соціально-гуманітарних питань.

Захист відбудеться «26» жовтня 2010 р. о 14.00 год. на засіданні спеціалізованої вченої ради Д 26.450.01 в Інституті спеціальної педагогіки НАПН України за адресою: м. Київ, вул. М. Берлинського, 9.

З дисертацією можна ознайомитися у науковій частині Інституту спеціальної педагогіки НАПН України (04060, м. Київ, вул. М. Берлинського, 9).

Автореферат розіслано «25» вересня 2010 р.

**Учений секретар  
спеціалізованої вченої ради**

**Таранченко О.М.**

## ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА РОБОТИ

**Актуальність дослідження.** Перехід системи спеціальної освіти до нових етапів розвитку детермінується ставленням суспільства і держави до осіб з особливостями психофізичного розвитку та їхніх прав. Сучасні дослідження засвідчують, що кінець XX – початок XXI ст. характеризується еволюцією в системі спеціальної освіти – кроком до якісного витка розвитку відповідно до нового розуміння прав дітей з особливостями психофізичного розвитку.

Пріоритетність забезпечення оптимальних умов для максимальної реалізації особистісного потенціалу, необхідність оновлення змісту освіти, розроблення та впровадження нових підходів, методів навчання і виховання, які б сприяли розкриттю розумових і мовленнєвих здібностей кожної дитини, обґрунтовується у державних документах (Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, Державній національній програмі «Освіта» (Україна XXI століття) та ін.). У Державному стандарті спеціальної освіти дітей з особливими потребами зазначено, що тривалий час спеціальні школи у навчальному процесі акцентували увагу на розвитку ураженого аналізатора, а відтак і відповідно вибудовували освітню діяльність. Тож, гуманізація і демократизація освіти створюють сприятливі умови для апробації нових педагогічних технологій та підходів до організації навчання і виховання таких дітей.

Дослідження вітчизняних і зарубіжних вчених початку XXI ст. (В. Базоев, Л. Димскис, В. Засенко, Д. Рассел, М. Родда, Т. Сак, В. Синьов, В. Тарасун та ін.) сприяють «відходу» від концентрації уваги на ураженні. Провідною ідеєю сучасної спеціальної освіти є орієнтація на ефективне використання збережених систем та функцій, які беруть на себе компенсаторно-розвивальне навантаження та обумовлюють відповідну освіченість дитини, її якісну інтеграцію в суспільство.

Такої позиції дотримуються і представники соціокультурної концепції глухоти (Г. Зайцева, Х. Корсон, К. Лейн та ін.). Провідною ідеєю соціокультурної концепції глухоти є сприймання глухих як членів культурної і лінгвістичної меншини. Відмінності між глухими і чуючими розглядаються як культурні розбіжності, а не як відхилення від норми чуючих, що є принципово важливим. Системоутворюючий концепт теорії: глухота – особливий стан людини, а не патологія. Глухі – люди, які живуть «звичайним» життям, мають власну мову, культуру і не потребують надмірної опіки.

Нині освіта осіб з особливостями психофізичного розвитку потребує зміни парадигми, яка б сприяла наближенню спеціальної освіти до вимог сучасної ментальності, традицій, культури з метою повнішого задоволення соціокультурних потреб осіб зазначеної категорії. Компоненти спеціальної освіти пов'язуються із сучасними напрямками філософії, що сприяє розвитку таких категорій спеціальної освіти як фундаменталізація, гуманізація, політика «відкритості» освіти, соціокультурна інтеграція та адаптація.

Ідея діалогічного розвитку культури, як способу людського спілкування з прагненням взаєморозуміння, є наскрізною лінією досліджень видатних вчених. Шляхи реалізації культурологічної спрямованості знаходимо у працях В. Андрущенка, Є. Белозерцева, І. Беха, Є. Бондаревської, Б. Гершунського, І. Зязюна, О. Киричука, В. Кременя, С. Максименка, С. Сарновської, М. Романенко та ін.

Культура ж глухих є предметом досліджень лінгводидактики, лінгвопсихології, когнітивної та комунікативної лінгвістики (Д. Брунер, У. Белуджі, Т. Давиденко, Л. Димскис, Г. Зайцева, Е. Кліма, Д. Муріс, Б. Уорф, Р. Фрумкіна, Г. Фурт, Ч. Хоккета, У. Стоку та ін.), антропологів (С. Кармель, Н. Гроке, К. Падден та ін.), соціологів (Л. Андерсон, К. Лукас, Т. Парсонса, Х. Маркович та ін.), культурологів (В. Базоев, Р. Баттісон, К. Вікстрьом, Е. Ліндерман, Р. Кушель, К. Падден, Т. Холкомб та ін.).

Водночас, в умовах розвитку глобальної взаємодії та інтеграції, відповідно до сучасної соціокультурної парадигми, одним з пріоритетних напрямів є вивчення мови глухої спільноти. Низка документів європейського рівня (Рекомендації парламентської Асамблеї Ради Європи «Про права національних мов у державах – членах Ради Європи» (2003), «Про права національних меншин (2001)», резолюції Європейського парламенту (1988, 1998), Європейська хартія з регіональних мов і мов меншин (1992)) надали офіційний статус національним жестовим мовам

глухих, визнали жестові мови глухих частиною культурного багатства Європи, зокрема, частиною європейського лінгвістичного і культурного спадку, в якості повноцінного і природного засобу спілкування для людей з порушеннями слуху.

Лінгводидактичною проблемою залишається аксіологічний аспект формування мовної особистості, що розкриває її ціннісно-оцінні орієнтації у виборі мови спілкування, засобу навчання. На жаль, нині, і насамперед серед учнів, поширений мовний нігілізм, відсутні перспективи власного мовного розвитку й удосконалення. «Вербальна свобода», аудіовізуальний лінгвоцит, активізація стилістично збідненої лексики негативно впливають на виховання мовного смаку, мовленнєвої моральності особистості, її самореалізації у світі комунікантів.

Актуалізовується питання формування культуромовної особистості й у зв'язку з неоднозначним сприйняттям у навчальних колективах (чуючих) ЖМ (жестової мови) як засобу навчання, що унеможливує реалізацію низки функцій рідної жестової мови як засобу розвитку особистості глухого школяра (за об'єктивних умов слухової депривації), вираження його власної світоглядної позиції.

Відтак, актуальність дослідження обумовлена потребами практики в підвищенні якості підготовки випускників спеціальних загальноосвітніх закладів для дітей з порушеннями слуху на основі максимального використання їхнього мовного потенціалу і можливостей, а також в необхідності оновлення й удосконалення системи психолого-педагогічного впливу засобами УЖМ (української жестової мови), методик і технологій з використанням ЖМ; необхідністю різнобічного розвитку осіб з порушеннями слуху в умовах слухової депривації на основі саме рідної мови.

При цьому, актуальність проблеми обумовлюється не лише зацікавленістю суспільства у практичному вирішенні питання уживаності жестової мови у процесі навчання глухих, але й новизною теоретико-лінгвістичних характеристик української жестової мови у контексті соціокультурного підходу.

Соціальна значущість проблеми, її недостатня теоретична й практична розробленість і зумовили вибір теми дослідження: «Теоретико-методичні засади використання жестової мови у навчанні нечуючих».

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Роботу виконано в межах комплексної теми лабораторії жестової мови Інституту спеціальної педагогіки НАПН України «Педагогічні та лінгвістичні засади реалізації змісту білінгвального навчання учнів з порушеннями слуху» (реєстраційний № 0109U000181). Тему дисертаційного дослідження затверджено в Раді з координації наукових досліджень у галузі педагогіки та психології НАПН України (протокол № 4 від 26.05.2009). Тема дослідження пов'язана з реалізацією Державної національної програми «Освіта» («Україна ХХІ століття»), положень Конвенції ООН про права інвалідів, Стандартних правил забезпечення рівних можливостей для інвалідів та ін.

**Об'єкт дослідження:** жести мови як засіб навчання і об'єкт мовознавчого вивчення.

**Предмет дослідження:** теоретичні і методичні засади використання жестової мови у навчальному процесі в умовах соціокультурного підходу.

**Мета дослідження** – обґрунтування науково-теоретичних засад та розробка цілісної методичної системи використання жестової мови у процесі навчання нечуючих.

**Гіпотеза дослідження.** Система освіти осіб з порушеннями слуху є досить ефективною і має низку позитивних характеристик. Втім, від часу започаткування організованого навчання нечуючих і донині існує проблема якісного використання у навчальному процесі жестової мови (роль, обсяг, час і місце). Видається, що вирішення означеної проблеми і запровадження у навчальний процес мови жестів, яка є рідною мовою для її носіїв і вивчення якої гарантовано Конституцією України і Конвенцією ООН, можливе за умов:

- розробки науково-теоретичного підґрунтя, яке б базувалося на соціокультурному підході і мало національне коріння;
- відповідних законодавчих гарантій;
- змістового і методичного забезпечення.

Ефективність використання УЖМ залежить від створення сприятливих можливостей її вивчення в лінгвістичних, педагогічних аспектах, формування жестомовної особистості сурдопедагога (в тому числі і нечуючого - носія мови) як особистісно значущого фахівця та ін.

**Концепція дослідження** зумовлена гуманізацією суспільства, розвитком корекційної педагогіки як науки та феноменізацією жестової мови як засобу спілкування і ґрунтується на:

- законах діалектичної єдності та інтегрованого взаємозв'язку явищ і законів як цілісної системи;
- соціальній спрямованості освітнього процесу, що передбачає організацію навчання з урахуванням розвитку пізнавальних можливостей учнів в умовах слухової депривації;
- цілісному підході до розвитку особистості на основі соціокультурної концепції, яка передбачає створення сприятливих умов для навчання і розвитку дітей з порушеннями слуху і забезпечення їм рівних прав в одержанні освітніх послуг шляхом використання національної жестової мови;
- змістових особливостях навчання і виховання з використанням адекватних і специфічних форм організації освітнього процесу, посиленням диференціації та індивідуалізації змісту навчання і його спрямованості на формування життєвих компетенцій глухих учнів.

Основу концепції складає міждисциплінарний синтез знань з різних галузей конкретних наук (комунікативної культури, психолінгвістики, лінгвістики, нейропсихології) про: інформаційну цінність національної жестової мови паралельно зі словесною у комунікативній і когнітивній діяльності; про нейропсихологічні механізми функціонування жестової мови; про провідну роль жестової мови у загальному і психічному розвитку глухого дитини, в активізації її пізнавальної діяльності, становленні особистості.

Відповідно до предмета, мети, гіпотези дослідження було визначено такі **завдання**:

1. Дослідити генезу становлення і розвитку жестової мови як феномену спілкування і засобу навчання.
2. Здійснити аналіз сучасного наукового понятійно-термінологічного поля щодо його відповідності моральним імперативам і новим моделям взаємин суспільства та глухих осіб.
3. Визначити основні тенденції реалізації стратегій і тактик використання жестової мови у процесі навчання нечуючих в сучасних умовах (в економічно розвинених країнах, країнах пострадянського простору, на теренах України).
4. Визначити особливості нормативно-правової бази України у галузі освіти і соціального захисту глухих і слабочуючих дітей.
5. Провести моніторинг і здійснити аналіз рівнів володіння УЖМ глухими учнями, їхніми батьками і вчителями.
6. Здійснити системний аналіз мовознавчих особливостей сучасної української жестової мови.
7. Визначити й експериментально перевірити оптимальні організаційно-методичні умови використання жестової мови у навчанні нечуючих.
8. На основі системного аналізу і експериментальних даних визначити науково-теоретичні підходи до проблеми використання жестової мови у навчанні нечуючих в умовах соціокультурного підходу.

9. Розробити та апробувати програмно-методичне й організаційне забезпечення вивчення УЖМ відповідно до моделі формування жестомовної комунікативної компетенції.

**Методологічною основою дослідження** є теорія взаємозв'язку та взаємообумовленості закономірностей та явищ реальності; культурно-історична теорія розвитку людини та її вищих психічних функцій (Л. Виготський, О. Леонтьєв, О. Лурія та ін.); положення гуманістичної психології та педагогіки щодо задоволення соціогенних потреб дитини як умови її інтелектуального розвитку; положення про єдність законів психічного розвитку здорової дитини і дитини з психофізичними порушеннями (Л. Виготський, М. Тарасевич); основні положення системного підходу як методологічного способу пізнання педагогічних фактів, процесу, який передбачає сукупність елементів вивчення глухих дітей у процесі їх навчання, структурності та специфічності навчально-виховного процесу; вчення про значні компенсаторні можливості дитячого організму, про провідне значення соціальних факторів у формуванні процесів

компенсації (Д. Ельконін, О. Леонтьєв, В. Лубовський, О. Лурія, О. Мухіна, М. Тарасевич, М. Ярмаченко та ін.); положення закономірного навчання та розвитку (Л. Виготський, Т. Сак, В. Тарасун, Л. Фомічова, О. Хохліна, М. Шеремет, М. Ярмаченко та ін.)

**Теоретичною основою дослідження** є концепція сучасної філософії освіти України (В. Андрущенко, І. Зязюн, В. Кремень та ін.); концепція соціальної інтеграції (Д. Локвуд, Б. Маліновський, В. Парето та ін.); концептуальні положення про спрямованість навчально-виховного процесу на особистісний розвиток учнів (І. Бех, В. Кремень, С. Максименко та ін.); концепція спеціальної освіти осіб з особливостями психофізичного розвитку в Україні на найближчі роки та на перспективу; концепція державного стандарту спеціальної освіти дітей з особливостями психофізичного розвитку; сучасні психолінгвістичні моделі мовленнєвої діяльності (Т. Ахутіна, Б. Бенедиктов, І. Зимня, О. Леонтьєв, Є. Соботович та ін.); психолінгвістична модель ЖМ (Г. Зайцева, Р. Фрумкіна, У. Стоку та ін.)

**Методи дослідження.** У процесі роботи використовувався комплекс взаємодоповнюючих методів дослідження. Серед них:

*теоретичні:* аналіз і узагальнення психолого-педагогічної, філософської, мовознавчої літератури з питань дослідження; теоретичне моделювання; розробка моделі формування жестомовної комунікативної компетенції з основ вивчення УЖМ; вивчення й узагальнення вітчизняного та зарубіжного досвіду стосовно особливостей функціонування спеціальних освітніх систем; вивчення міжнародного правового поля та вітчизняного законодавства щодо забезпечення рівних прав і можливостей; парадигмальний метод, який розкриває процес взаємодії різних парадигм та механізму змін домінуючої парадигми в конкретних історичних умовах; описовий (дескриптивний метод) інвентаризує, систематизує та класифікує мовні одиниці, дає їм якісну й функціональну характеристику; структурний – розглядає мовні явища в їх взаємовідносинах і взаємозв'язках; зіставний (контрастивний) – зіставляє дві або кілька мов з метою виявлення в них подібних або відмінних рис; системний аналіз;

*емпіричні:* анкетування; опитування педагогічних працівників і дорослих глухих; вивчення документації; вивчення та узагальнення перспективного педагогічного досвіду білінгвального навчання в умовах соціокультурного підходу до розвитку нечуючої особистості; вивчення стану перепідготовки педагогічних працівників; прогностичний метод; експертні оцінки вербального і невербального засобу комунікації глухих дітей; психолого-педагогічні експерименти констатувального та формувального характеру;

*методи обробки даних:* кількісна обробка результатів експериментально-пошукової роботи за допомогою методів математичної статистики (критерій Ст'юдента, критерій Фішера); статистична обробка анкет; якісний аналіз.

**Експериментальна база дослідження:** всі загальноосвітні спеціальні школи (школи-інтернати) для глухих та для слабочуючих дітей; Республіканський ННЦ «ДІНІТ» (м. Київ), багатопрофільний НРЦ (м. Кам'янець-Подільськ), Центр ранньої соціальної реабілітації дітей-інвалідів (м. Полтава), Міжрегіональний спільний інформаційний центр з проблем глухоти (м. Чернігів); Український центр оцінювання якості освіти (м. Київ); обласні ПМПК; ЦППО, Житомирський, Запорізький, Полтавський, Хмельницький ППО; ЦП УТОГ, НВЦ УТОГ; Житомирське, Львівське, Одеське, Полтавське, Сімферопільське та ін. (всього 15) обласні товариства глухих; громадські організації «Об'єднання нечуючих педагогів», «Українсько-канадський Альянс» (м. Київ, Україна; м. Едмонтон, Канада); родини нечуючих дітей.

Загальна кількість охоплених дослідженням – понад 1000 чол., з них: 350 сурдопедагогів, вчителів-предметників, соціальних педагогів, психологів, вихователів, перекладачів; понад 200 нечуючих дітей; понад 250 дорослих нечуючих – носіїв мови; 100 батьків нечуючих дітей.

**Наукова новизна та теоретична значущість дослідження** полягає у тому, що:

- на основі системного експериментального міждисциплінарного дослідження теоретично обґрунтовано, розроблено та апробовано педагогічну технологію білінгвального навчання з активним використанням УЖМ як засобу навчання у загальноосвітніх школах інтернатного (неінтернатного) типу для осіб з порушеннями слуху, дошкільних закладах компенсуючого типу,



на курсах підвищення кваліфікації педагогічних працівників та перекладачів жестової мови системи УТОГ;

- на основі системного аналізу сурдопедагогічної теорії і практики відтворено генезу становлення та розвитку мови жестів як провідного засобу комунікації глухих;
- на основі порівняльного аналізу концепцій глухоти (біолого-медичної і соціокультурної) обґрунтовано феномен глухоти в межах технократичного та гуманістичного підходів;

*вперше:*

- на основі структурного аналізу розкрито мовознавчі особливості української жестової мови в контексті вивчення національних жестових мов інших держав світу;
- розроблено й обґрунтовано теоретичну модель становлення та розвитку особистості глухого людини з позицій соціокультурного підходу;
- розроблено та апробовано модель формування жестомовної комунікативної компетенції з основ вивчення УЖМ;

*додовнено:*

- понятійний апарат, який має полінауковий характер і містить поняття не лише спеціальної педагогіки та психології, а й філософії, культурології, мовознавчих наук. До наукового обігу введено поняття «українська жестова мова», «жестомовна комунікативна компетенція», «кінема», «конфігурація» та ін.;

*подальшого розвитку набули:*

- білінгвальне навчання, жестомовна комунікативна компетенція в контексті взаємозв'язків педагогічного пізнання цього явища із соціальним, культурологічним, лінгвістичним підходами до його усвідомлення та аналізу.

**Практичне значення дослідження** полягає у:

- розробці проектів нормативних документів (загальних і спеціальних), що регулюють організацію і зміст навчання дітей з порушеннями слуху в умовах спеціального та загальноосвітнього навчання;
- наданні рекомендацій щодо педагогічного забезпечення процесу застосування і вивчення УЖМ з урахуванням світового досвіду, а також змін в освітній політиці та шляхів їх впровадження;
- обґрунтуванні та розробці різномірного програмно-методичного забезпечення навчальної дисципліни «УЖМ» в умовах курсів перепідготовки сурдопедагогічних кадрів;
- розробці програмно-методичного забезпечення навчальної дисципліни «УЖМ» в умовах первинних курсів та підвищення кваліфікації перекладачів жестової мови системи УТОГ;
- вивченні мовознавчих особливостей (кінетичних, лексичних, граматичних функцій мови та ін.), які сприятимуть ефективному їх застосуванню педагогами у навчально-виховному процесі в умовах білінгвального навчання;

Результати науково-теоретичного дослідження означеної проблеми стали підґрунтям для авторських розробок програмно-методичного забезпечення з навчальної дисципліни «УЖМ» як рідної для глухих у дошкільній (4 роки навчання), підготовчому, 1 – 11 класах загальноосвітніх спеціальних школах для глухих та для слабочуючих дітей.

Запроваджено вивчення самостійної навчальної дисципліни «УЖМ» у загальноосвітніх спеціальних школах для глухих дітей (2 год. інваріантної складової у початковій та середній ланках навчання) та загальноосвітніх спеціальних школах для слабочуючих дітей (1 год. інваріантної складової у початковій ланці).

Загалом, основні висновки, рекомендації та розробки **впроваджено** у роботу Республіканського навчально-наукового центру «ДІНІТ», м. Київ (довідки: № 014-04 від 14.04.2005 р., № 11344 від 18.10.2004 р.); ЦППО (довідки: № 142 від 17.05.2006 р., № 01-14/426 від 4.09.2007 р.); Хмельницького обласного інституту ІППО (довідка № 376 від 6.07.2010 р.); багатопрофільного навчально-реабілітаційного центру, м. Кам'янець-Подільськ (довідка № 106 від 28.12.2009 р.); НВЦ та обласних організацій УТОГ (довідки: № 101 від 9.09.2010 р., № 01-21/307 від 17.08.2010 р., № 03-1/345 від 23.11.2009 р.); загальноосвітнього навчального закладу II – III ступенів № 27 для молоді з особливими потребами, м. Київ (довідка № 35 від 26.08.2010 р.);

загальноосвітніх спеціальних шкіл-інтернатів для глухих і слабочуючих дітей міст Житомира, Кривого Рогу, Миколаєва, Теробовлі (Тернопільська обл.), Полтави та ін. (довідки: № 360/6 від 17.08.2010 р., № 168 від 3.09.2010 р., № 327 від 26.08.2010 р., № 274 від 1.02.2010 р., № 210 від 10.04.2010 р.).

Одержані результати і висновки сприятимуть ефективному створенню бази даних УЖМ, виявленню її питомих рис у співставленні з вербальною мовою, що, безумовно, позначиться на підвищенні якості навчання учнів з порушеннями слуху.

Матеріали дослідження можуть бути використані у процесі підготовки сурдопедагогів, перекладачів ЖМ, при створенні мовознавчих і методичних праць.

**Особистий внесок здобувача** полягає:

- у розробці концептуальних засад вивчення і використання національної жестової мови в умовах соціокультурного підходу;
- у розробці, обґрунтуванні й експериментальній перевірці цілісної організаційно-змістової моделі формування жестомовної комунікативної компетенції (ЖКК), вибудованої на основі системного підходу;
- у висвітленні теоретико-історичних аспектів жестової мови як засобу навчання;
- у системному науково-теоретичному обґрунтуванні технологій білінгвального навчання, тотальної комунікації з активним використанням ЖМ;
- в обґрунтуванні доцільності і впровадженні у педагогічну практику навчальної дисципліни «УЖМ» як рідної та іноземної в умовах курсів перепідготовки педагогічних кадрів.

**Апробація результатів дослідження.** Основні теоретичні положення та практичні результати дослідження представлено на 10 Міжнародних та 22 Всеукраїнських наукових заходах: «Діти з обмеженими фізичними та розумовими можливостями в системі корекційного навчання та виховання» (м. Київ, 1997); «Дидактичні та соціально-психологічні аспекти розвитку дефектологічної науки та педагогічної практики на порозі ХХІ століття» (м. Київ, 1999); «Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами» (м. Київ, 2003, 2005, 2007); Ювілейній науковій сесії до 10-річчя Інституту спеціальної педагогіки АПН України «Спеціальна освіта в Україні: погляд у майбутнє» (м. Київ, 2004); «Гуманізація освіти дітей з особливими потребами: початкова школа» (м. Дніпропетровськ, 2005); Міжнародній науково-практичній конференції з питань раннього виявлення та реабілітації нечуючих дітей (м. Чернігів, 2006); Всеукраїнській науково-практичній конференції «Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі» (м. Запоріжжя, 2006); Всеукраїнській науково-практичній конференції молодих вчених «Інноваційні технології навчання і виховання дітей з особливими потребами» (м. Київ, 2006); Всеукраїнській науково-практичній конференції «Науково-методичні засади запровадження особистісно орієнтованих технологій навчання дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку» (м. Запоріжжя, 2006); Методологічному семінарі Президії АПН України «Проблеми якості освіти: теоретичні і практичні аспекти» (м. Київ, 2006); Всеукраїнському науково-практичному семінарі «Жестова мова в системі освіти дітей з порушеннями слуху» (м. Біла Церква, 2006); VII Міжнародній науково-практичній конференції «Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами» (м. Київ, 2007); Міжнародній науково-практичній конференції «Лінгвістичні права глухих: державна підтримка, вивчення та застосування жестової мови» (м. Москва, 2007); Міжнародній науково-практичній конференції «Діаспора як чинник утвердження держави Україна у міжнародній спільноті Українська діаспора у світовій цивілізації» (м. Львів, 2008); «Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні» (м. Київ, 2008); Всеукраїнській науково-практичній конференції «Соціально-педагогічна реабілітація в закладах освіти: проблеми та перспективи» (м. Хмельницький, 2008); I Всеукраїнському науково-практичному семінарі «Роль нечуючого педагога у навчально-виховному процесі як соціально значимої моделі для наслідування в школах для дітей з порушеннями слуху» (м. Київ, 2008); регіональній науково-практичній конференції «Сучасні тенденції реалізації змісту освіти осіб з порушеннями слуху» (м. Київ, 2008); науково-практичному семінарі «Інноваційні педагогічні технології як основа творчого застосування у навчально-виховному процесі спеціальних шкіл для



дітей з порушеннями слуху» (м. Одеса, 2009); методологічному семінарі «Шляхи впровадження предмету «Українська жестова мова» у загальноосвітні спеціальні заклади для дітей з порушеннями слуху» (м. Київ, 2009); II Всеукраїнському науково-практичному семінарі «Науково-методичні засади впровадження української жестової мови у навчальний процес» (м. Київ, 2010); Міжнародній конференції «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні: знання, практика та законодавство» (м. Київ, 2010).

Проміжні та остаточні результати дослідження доповідалися, обговорювалися та отримали схвалення на засіданнях лабораторії сурдопедагогіки, лабораторії жестової мови, Вченої ради Інституту спеціальної педагогіки НАПН України, на засіданнях Методичної комісії Інституту інноваційних технологій і змісту освіти МОН України, на звітних наукових конференціях співробітників Інституту спеціальної педагогіки НАПН України (м. Київ, 1999 – 2010), на науково-звітних конференціях АПН України (2006 – 2009).

Матеріали дослідження апробувалися на курсах підвищення кваліфікації сурдопедагогів, вчителів-предметників, вихователів, перекладачів жестової мови, сурдопедагогів ПМПК, в Українському товаристві глухих, ЦППО та обласних ППО (міст Білої Церкви, Житомира, Запоріжжя, Києва, Кривого Рогу, Львова, Одеси, Полтави, Хмельницького, Хуста); у лекційних і практичних курсах для студентів Інституту корекційної педагогіки та психології, Інституту перепідготовки та підвищення кваліфікації НПУ імені М. П. Драгоманова; на нарадах з питань освіти інвалідів, організованих МОН України; на науково-практичних семінарах для педагогічних працівників, представників ПМПК, членів Об'єднання нечуючих педагогів, Ради перекладачів м. Києва; на Літніх Інститутах Українсько-Канадського Альянсу для глухих і слабочуючих, під час стажування на кафедрі глухознавства університету Альберти (Канада, 2007); на щорічному Всеукраїнському конкурсі для нечуючих випускників «Ерудит»; на «Круглих столах», присвячених Міжнародному Дню Глухих, Міжнародному Дню інваліда, «Тижню рідної мови»; на нарадах працівників спеціальних закладів сурдопедагогічного профілю.

Кандидатську дисертацію на тему «Вечірня спеціальна середня школа України для осіб з вадами слуху (становлення та розвиток)» було захищено у 2000 р., її матеріали у докторській дисертації не використовуються.

**Вірогідність** наукових положень і висновків дослідження забезпечується методологічною і теоретичною обґрунтованістю його вихідних позицій; застосуванням комплексу взаємодоповнюючих методів дослідження, адекватних його меті і завданням; широкою географією дослідження та достатньою кількістю респондентів; статистичною обробкою експериментальних результатів, їх кількісним і якісним аналізом.

**Публікації.** Результати та основний зміст дослідження висвітлено у 77 публікаціях (65 є одноосібними). З них: 1 монографія, 6 навчально-методичних посібників, 5 навчальних програм, 69 статей у наукових часописах, збірниках наукових праць, у тому числі 30 у фахових виданнях.

**Структура роботи.** Дисертація у формі наукової монографії складається зі вступу, 6 розділів (31 підрозділу), висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел (413 найменувань, в тому числі 144 іноземних), 4 додатків. Загальний обсяг 503 сторінки. Основний зміст роботи викладено на 439 сторінках. У роботі міститься 21 таблиця і 215 рисунків.

## ОСНОВНИЙ ЗМІСТ РОБОТИ

У **вступі** обґрунтовано актуальність і ступінь наукової розробки означеної проблеми, окреслено методичний апарат, розкрито методологічні й теоретичні основи дослідження, охарактеризовано вірогідність і значущість одержаних результатів і висновків, наведено відомості щодо їх апробації та впровадження.

У **першому розділі** – «Гене́за розвитку жестової мови як засобу навчання» – простежено розвиток основних методів, які характеризували систему навчання і виховання глухих дітей. Найперше – це «мімічний метод навчання», який представляв досвід французьких сурдопедагогів другої половини XVIII ст. (Г. Дікгоф, Ш. де Лепе, Р. Сікар) і розвивав розумові здібності глухих дітей на основі мови знаків, яка має такі ж навчально-виховні можливості, як і словесна мова. Звукову мову французи використовували не лише як засіб навчання, а й як основу для розвитку

словесного мовлення (писемного), позитивні результати навчання глухих дітей на основі гуманного підходу обґрунтовували оптимістичну концепцію розвитку глухих дітей на основі використання природних задатків і здібностей. Наступний – «чистий усний метод» – репрезентував німецьку педагогічну систему (Ф. Вернер, С. Гейніке, І. Рейх, Ф. Гілл, Й. Фаттер та ін.). Його провідною ідеєю стало навчання глухих на основі лише звукового мовлення. Не зважаючи на популярність, метод мав низку суттєвих недоліків: навчання уподібнювалося муштрі, інтереси дітей та їхні прагнення до активного спілкування, пізнавальної діяльності ігнорувалися, навчання затримувало мовний та розумовий розвиток глухих дітей. Тож, у процесі свого розвитку і при запровадженні в інших країнах «чистий усний метод» мав чимало різновидів (італійський метод, метод Малиша, метод Форхгаммера, оральний метод, синтетичний метод та ін.), які презентувалися як окремі системи з намаганням усунути певні недоліки.

Жестова мова як засіб навчання на теренах України пов'язується зі створенням і функціонуванням перших громадських і освітніх осередків, зокрема з відкриттям філіалів Віденської школи для глухих: Інституту для глухонімих на Волині (1805), Галицької школи для глухих (1830), Одеської школи (1843). З одного боку, міцні позиції посідав «мімічний метод», який надзвичайно повно і систематично використовувався дорослими нечуючими або особами, які мали нечуючих членів родини, з другого, – географічна наближеність до Німеччини і популяризація результатів попереднього методу сприяли створенню комбінованого методу, за якого жести, дактилологія, писемне мовлення використовувалися як основа для вивчення усного мовлення. Відтак, система використання різних методів навчання і виховання глухих дітей (усний, мімічний, комбінований) у постійно зростаючій мережі спеціальних закладів стала оригінальним надбанням тогочасної сурдопедагогічної практики.

Щодо ролі і значення жестової мови як засобу навчання вагомою була точка зору досвідчених практиків (В. Флері, І. Селезньова, М. Лаговського, П. Єнька, Г. Гурцева та ін.), які закладали підвалини для подальшого використання її у навчанні глухих.

Відчутний негативний вплив на використання жестової мови у навчально-виховному процесі спеціальних шкіл для глухих і слабочуючих мала праця Й. В. Сталіна «Марксизм і питання мовознавства» (1950), де стверджувалося, що глухонімі «аномальні», «без'язикі люди», а їхня «ручна мова» – «це не мова, і навіть не подібність мови. Обговоренню проблем аномальних і без'язиких глухонімих не варто приділяти увагу в умовах розвитку соціалістичного суспільства». Подібні уявлення про глухих людей підносилися до рангу догми і закону, чим, власне, і пояснюється тривала перерва у вивченні проблем жестової мови. Це завдало значної шкоди справі навчання глухих і вивченню жестової мови у Радянському Союзі. Десятки років жестова мова викорінювалася зі спеціальних шкіл, що позначилося на підходах до навчання глухих. Країни бувшого соціалістичного табору обрали «чистий усний метод» як єдиний засіб навчання, що сформувало негативні стереотипи та упередження стосовно спільноти глухих. Глухих вважали неповноцінними, неповносправними у здатності до навчання, оскільки вони нечують. Відомі випадки, коли за вживання ЖМ тривалий час били нечуючих дітей по руках, змушуючи їх, таким чином, промовляти усно. Тому й не дивно, що, власне, самі дорослі глухі (В. Лозинський, Я. Радомський, П. Сутягін, М. Тяжелов та ін.) обережно висловлювалися стосовно ЖМ, вважаючи, що вона – необхідний засіб у процесі навчання і виховання, але, має використовуватися лише у виняткових випадках (при встановленні контакту з дітьми, при засвоєнні значень нових слів, понять).

У середині ХХ ст. у вітчизняній науці питання ролі жестового мовлення у когнітивній діяльності глухих знаходимо у працях П. Гуслистого (1961); О. Дячкова (1957, 1968); Н. Слезіної (1963); Р. Краєвського (1968); С. Зикова (1977); Т. Розанової (1978) та ін., хоча на практиці застосування візуального засобу навчання ігнорувалося. Між тим, рівень володіння вербальною мовою (в усіх її формах) був заниженим. Не зважаючи на те, що навчання усного мовлення вважається одним із головних завдань школи і для його розв'язання докладається неймовірних зусиль, за результатами спеціально проведених досліджень (Ю. Крамар, 2002), лише 30 % випускників говорять порівняно зрозуміло, менше 45 % – задовільно розуміють усне мовлення оточуючих, рівень же розвитку писемного мовлення у 33 % випускників є незадовільним. Цілковитим

зрозуміло, що такий стан речей суттєво ускладнює використання словесної мови і розуміння вербальної інформації. Виявлено в учнів і значні прогалини у розвитку калькованого жестового мовлення (КЖМ), яке віддзеркалює синтаксичну структуру словесної мови, тому значна кількість глухих погано розуміє повідомлення, подані КЖМ (кількість правильних відповідей ледь перевищила 50 %). Стосовно ж УЖМ, то глухі школярі володіють нею вільно, ефективно використовують у спілкуванні, значно легше її розуміють і на запитання, поставлені УЖМ, отримано понад 91 % правильних відповідей. Вільно володіючи жестовою мовою, вони значно легше розуміють та аналізують повідомлення, в тому числі і навчальний матеріал з використанням ЖМ. Таким чином, для багатьох глухих учнів є необхідним створення систем навчання, розроблених з урахуванням ролі, яку відіграє національна жести́мова мова у комунікативній і пізнавальній діяльності учнів.

Власне, за таких умов тези Л. Виготського, висунуті у концепції щодо сурдопедагогічної ситуації початку 30-х років минулого століття, є на часі: «...пропоновані до мовного виховання вимоги при справжньому стані речей нездійсненні», тому проблема «...не може вважатися вирішеною у головній частині, що стосується мовного і загального виховання глухих дитини».

Слід зазначити, що вивчення УЖМ ускладнює відсутність виробленої єдиної загальновизнаної української наукової термінології, що засвідчує необхідність мовнотермінологічного упорядкування. Проблеми термінотворення у спеціальній освіті тісно пов'язані з процесами ревізії понятійно-термінологічного поля сучасної науки щодо низки термінів, які не відповідають моральним імперативам і новим моделям взаємодії суспільства та осіб з порушеннями слуху. У процесі дослідження було простежено вживання (у часовому вимірі – з поч. ХІХ до ХХІ ст.) понад двадцять понять, які фіксують вживання різноманітної синонімії на означення «жестової мови». Одними з найуживаніших і хибно зорієнтованих є «міміко-жестикуляторне мовлення», «міміка», що не відображають сутності, не співвідносяться з усталеним терміном англійською мовою і призводять до плутанини у системі понять. Донині у словниках термін «мова жестів» тлумачиться як: додатковий засіб спілкування, що комбінується з усним мовленням (чим, власне, є КЖМ), вживання жестів для підсилення виразності мови (парамова) та ін. Відтак, спираючись на результати історичного екскурсу відстеження генези розвитку жестової мови і зважаючи на стан термінологічної впорядкованості, видається за доцільне жестову мову визначити як систему природної комунікації, що має чітко виражену соціальну спрямованість і дає змогу нечуючим зручно та звично отримувати інформацію. Спираючись на кращий досвід і дотримуючись принципу виділення основної ознаки щодо мовознавчого поняття, вважаємо за необхідне використовувати термін «жестова мова» (на кшталт англійської чи французької). Для позначення загальноприйнятої візуальної мови на теренах України, яка є засобом спілкування і навчання членів нечуючої спільноти, як на нас, прийнятним є введення термінів: українська жести́мова мова (УЖМ) або українська мова жестів (УМЖ) (на зразок американської жестової мови (American Sign Language (ASL))). Спілкування за допомогою мови жестів – жести́мове мовлення (signed language).

**Другий розділ – «Концептуальні засади розвитку спеціальної освіти нечуючих в умовах соціокультурного підходу»** – присвячено одній з найактуальніших проблем сурдопедагогіки – питанню використання жестової мови (ЖМ) у процесі здобуття освіти нечуючими. В теорії і практиці навчання глухих це – центральне і, водночас, специфічне питання. Центральне, оскільки в Україні створено систему спеціального навчання глухих, де розробляються методи і засоби педагогічного процесу, що базуються на оцінці МЖ і дактилології, як засобів спілкування глухих. Специфічне – оскільки погляди на роль МЖ і дактильного мовлення у навчально-виховному процесі безпосередньо залежать від визначення мети і завдань педагогічного процесу, від усвідомлення лінгвістичної природи ЖМ, її ролі у пізнавальній та комунікативній діяльності глухих.

У сучасній зарубіжній теорії і практиці навчання дітей з порушеннями слуху обґрунтовуються дві провідні концепції: *біолого-медична* (Р. Конрад, 1979; Д. Муріс, 1987; Н. Назарова, 2000 та ін.) і *соціокультурна* (Джокінен, Куппінен, 1998; Лейн, 1993; Муріс, 1998 та ін.). Зазначені концепції віддзеркалюють сучасний менталітет цивілізованого суспільства, в якому рівні загальногромадянські права глухих людей визначаються законодавчо, як і інших осіб з

особливостями розвитку. Трактування ж змісту поняття «рівність глухих» в *біолого-медичній* та *соціокультурній* концепціях різняться. Головна теза біолого-медичної концепції – вада слуху розглядається як патологія, хвороба, що потребує лікування, корекції. Відсутність усного мовлення, як наслідок порушення слуху, призводить до трагічного «випадання» нечуючої людини із соціуму чуючих. Головною метою професійного втручання за таких умов – максимальне зменшення негативного впливу, власне хвороби, та формування усного мовлення засобами словесної мови, що забезпечить «нормалізацію» глухих. ЖМ перешкоджає оволодінню словесної, вважається примітивною системою спілкування вузького кола нечуючих, гальмує розвиток дитини, не сприяє залученню до світу чуючих, тому не використовується. Водночас, результати навчання за таких умов (Г. Зайцева, З. Прильвіц, Е. Леонгард) засвідчують, що: при значних затратах часу на розвиток усного мовлення спостерігається досить низький результат або відсутність результату; складніші функції мови (передача знань, інформації) взагалі не були відмічені; вивчаючи лише одну словесну мову, нечуюча дитина відстає у розумовому, емоційному, соціальному розвитку; є напруга у спілкуванні та спостерігається низький рівень і якість спілкування між глухими дітьми і їхніми чуючими батьками (учителями). Зазвичай, батьки не обговорюють з дитиною жодних подій минулого, майбутнього, емоційних станів. Картина вакууму дитини з її дорослішанням не зникає. Відтак, зрозуміло, що такий стан перешкоджає використанню форм словесної мови і розумінню вербальної інформації в цілому. Це, до речі, підтверджується і тезою Л. Виготського, який розглядав формування усного мовлення глухих як важливий, але не єдиний компонент навчально-виховної роботи. Критикуючи «чистий усний метод», вчений виявив головний недолік: в учня відпрацьовується не мова, а артикуляція. Тому усне мовлення глухих майже не слугує їхньому розвитку і не є засобом накопичення соціального досвіду і участі у соціальному житті.

Біолого-медична концепція глухоти пов'язана і з нав'язуванням негативних ярликів, які визначають особистість глухих індивідів. Американський вчений Х.Лейн виділив домінантність і стереотипність установок у розумінні та визначенні критеріїв і змістових характеристик феномену глухоти. Наведені критерії та їх змістова наповненість, зокрема у межах пізнання та розуміння особливостей глухих людей, є негативними, упередженими і суперечливими. Соціальні переконання та стереотипи у розумінні норми та патології можуть виступати в якості самореалізації «пророцтва», внаслідок якого дослідники в експериментах з глухими людьми отримують ті результати, які вони «хочуть» отримати. Не є винятком і проблема ставлення батьків до глухих дітей (Т. Холкомб). Спілкування базується на відчутті батьками власної провини за народження неповноцінної дитини. Часто таке почуття опосередковано або безпосередньо передається глухій дитині, внаслідок чого у неї виникає негативне самосприйняття. У дітей відсутній досвід наслідування рольових моделей людей з такими ж культурними особливостями, як і їхні. Розуміння глухоту дитини як неповноцінної узаконюється спочатку медиками, потім – спеціальною освітою і соціальними закладами. Глухі діти, за таких умов, свідомо занижують власний рівень домагань та миряться зі стереотипами та ярликами. Тож, система сучасного оралізму породжує неповноцінність глухоту людини. Власне тому багато дослідників (В. Базоев, Г. Зайцева, Х. Лейн, Т. Холкомб та ін.) переконані, що глухі люди мають контролювати заходи, засоби і методи досліджень, що стосуються безпосередньо їх.

Представники соціокультурної концепції глухоти (Г. Зайцева, Х. Корсон, К. Лейн та ін.), яка бере початок із 70-х років минулого століття, вважають провідною ідеєю сприймання глухих як членів культурної і лінгвістичної меншини. Відмінності між глухими і чуючими розглядаються як культурні розбіжності, а не як відхилення від норми чуючих. Системоутворювальний концепт теорії: глухота – особливий стан людини, а не патологія. Глухі від народження або з раннього дитинства не мають медичних проблем, обумовлених слухом, і не потребують спеціальної системи реабілітації. Глухі люди вважаються звичайними людьми, які живуть «звичайним» життям, мають свою мову і культуру. Реалізація головної тези *соціокультурної* концепції полягає у тому, що глуха людина (та, яка визнає, що у неї немає медичних проблем, пов'язаних зі слухом, і не бажає асимілюватися у суспільство чуючих), належить до унікальної культурно-лінгвістичної меншини. Вона має право жити згідно зі встановленими правилами мікросоціуму глухих:



розвивати свою культуру, свою рідну мову (ЖМ), отримувати освіту рідною мовою, реалізовувати право інтеграції у спільноту чуючих як у макросоціум. Тому дослідження прихильників цієї концепції спрямовані на вивчення культури спільноти глухих – ЖМ, історії, відпрацювання стратегії в освіті нечуючих як продовжувачів культурних традицій національних співтовариств глухих. Національна жестова мова за таких умов – невід’ємна складова культури мікросоціуму глухих, віддзеркалення цієї культури, і водночас – духовна формувальна сила. Відтак, виховання глухих дітей має здійснюватися «всередині» культури і мови свого мікросоціуму, у тісному контакті та взаємодії з національною культурою та національною словесною мовою.

У спеціальній освіті нині накопичено значний досвід, який базується на створенні світоглядного потенціалу, що суттєво впливає на установки суспільної свідомості, зокрема, на ставлення до осіб з особливостями психофізичного розвитку. Система спеціальної освіти є особливим соціальним інститутом, розвиток якого зумовлений цивілізаційними трансформаціями, що визначають довготривалу перспективу. Окремі соціальні показники виявляються залежними від якості педагогічної роботи, зокрема, формування статусу людини з особливостями психофізичного розвитку у питанні соціальних стосунків значною мірою визначається характером і рівнем її освіченості.

Слід зазначити, що принципи положення теоретико-методологічної бази соціокультурного підходу спрямовано на врахування двох підходів філософії освіти: технократичного і гуманістичного. Представники першого вважають, що успіхи сучасної НТР настільки значні, що завдяки їм, загалом можливо вирішувати всі проблеми людства. Тому питання полягає лише у виборі пріоритетів розвитку техніки (підготовка фахових кадрів, рання діагностика, розробка програм раннього втручання, новітні засоби якісного слухопротезування, вживлення кохлеарного імплантата тощо). Гуманістична інтерпретація цілей спеціальної освіти полягає в тому, аби зробити повноцінною і гідною життєдіяльність людини з особливостями психофізичного розвитку. Основа гуманістичного підходу вбачається у визнанні цінності людської життєдіяльності і забезпеченні набуття освіти всіма особами впродовж усього життя.

Фундаменталізація і гуманізація освіти передбачає застосування філософського підходу до розуміння категорії «відмінність», яка поширюється на розуміння відмінного від норми. Це дає можливість розглядати проблему патології як складну, таку, що не має однозначного вирішення. Пояснюється це тим, що у свідомому відображенні людиною норми, як категорії пізнання, поширена точка зору, по-перше, про «нормальність» всіх людей і, по-друге, про загальну аномальність. Передумовою диференціації норми й аномалії виступає філософський аналіз цих явищ, що дає змогу встановити загальні параметри і відмінності. На жаль, у традиційній теорії спеціальної освіти основну увагу акцентовано не на загальних параметрах відмінності або розрізнення, а на якісних особливостях дизонтогенезу. У межах розуміння глухих, як відмінності, йдеться про співставлення з ідеальною нормою та активне входження нечуючої особистості у соціально-культурні стосунки. У межах розуміння глухоти як патології йдеться не про особистість, а про індивіда як носія певних психофізіологічних ознак, фізичний розвиток якого має відповідати усталеним медико-фізіологічним нормам. Співставлення основних положень глухоти у двох означених підходах простежуються у сучасній моделі К. Вікстрьом, яка досліджувала стан глухоти за різних підходів навчання нечуючих дітей, і систематизувала основні положення, що є актуальними в контексті означеної проблеми. Згідно з технократичним підходом людина має заперечувати або маскувати ймовірність свого становища. Щодо гуманістичного підходу – то людині варто відкрито визнавати глухоту. Відповідно до технократичного напрямку – вирішення проблеми глухоти та її наслідків зводиться до використання слухових апаратів і фокусування уваги на мовленні (як у чуючих), тоді як гуманістичний напрям активізує дослідження проблем глухоти з позицій доступу до комунікації глухих людей засобами використання візуальних чинників і спеціальних служб. Врахування позицій технократичного та гуманістичного підходів дає можливість визначити теоретичну модель динаміки становлення та розвитку особистості глухого людини з позицій соціокультурного підходу (див. мал. 1).

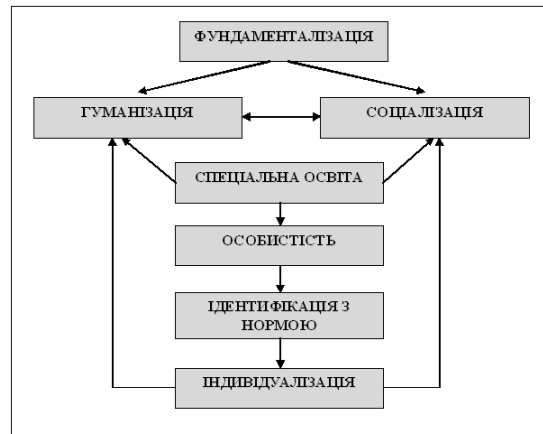
Фундаменталізація, як категорія соціокультурного підходу, полягає у філософському розумінні відмінності від норми, за якого акцент робиться не на ураженні, а на особистісно-індивідуальних



характеристиках. Відтак, і поняття «норма» набуває іншого сенсу та розуміння і в такому випадку розглядається як відмінність від ідеальної норми.

Гуманізація передбачає врахування творчого потенціалу особистості глухого людини, її можливостей до самоактуалізації, саморозвитку, самовдосконалення у процесі творення власної життєдіяльності та вироблення власного ставлення до оточуючої дійсності та інших людей.

Соціалізація в контексті соціокультурного підходу – це створення передумов розширення рольової та статусної позиції глухого особистості.



Мал. 1. Модель становлення та розвитку глухого особистості з позицій соціокультурного підходу.

Інтеграція означених вище категорій соціокультурного підходу дає змогу сприяти становленню глухого людини у межах суспільно значущих стосунків (активна соціальна, суспільна, політична, економічна, лідерська позиції), розширення меж професійної та міжособистісної взаємодії.

Навчання у загальноосвітніх спеціальних школах передбачає вивчення рідної мови як освітньої галузі, застосування візуальних методів навчання, які б максимально ефективно сприяли отриманню доступу до інформації, лінгвістичному і когнітивному розвитку глухих, забезпеченню послуг перекладачів та інших відповідних допоміжних послуг і відповідали культурним особливостям, вели до ефективного оволодіння навичками спілкування і досягнення глухими максимальної самостійності. Якість спеціальної освіти має відповідати тим самим стандартам і цілям, що і навчання у системі загальної освіти.

Слід зазначити, що категорія ідентифікації розкриває особливості ототожнення глухою особистістю себе самої не лише із середовищем подібних собі, а й з іншими людьми у професійному, соціальному та ін. розумінні. Процес ідентифікації сприяє розширенню меж індивідуалізації глухого особистості шляхом максимального розкриття власної компетентності, ресурсів у соціальній та культурній ситуації розвитку і функціонування.

Описані категорії становлення та формування особистості глухого дитини, вироблення специфічних схем взаємозв'язків у розвитку її психічних процесів дають змогу визначати оптимальні шляхи впливу на становлення особистості глухого дитини, забезпечити їй доступний зміст навчання розвивального характеру та застосування відповідних методів педагогічного впливу, які б найсприятливішим чином розвивали нечуючу дитину в умовах слухової депривації. Спеціальна психологія і педагогіка передбачають розвиток глухих осіб у стандартних соціокультурних ситуаціях, оволодіння ними стандартними схемами соціальної поведінки і соціальної взаємодії, навичками само- і взаємодопомоги у будь-яких соціальних умовах з використанням жестової мови.

У третьому розділі «Стратегії забезпечення прав глухих в освітній політиці» обґрунтовано сучасний підхід до освіти, який базується на аналізі та врахуванні досвіду міжнародного законотворення щодо задоволення потреб глухих осіб як рівноправних членів суспільства, що не відчувають будь-яких незручностей за використання жестової мови. Водночас, увага акцентується

на проблемах розбудови законодавства України в контексті забезпечення прав глухих як лінгвістичної меншини.

Основні ідеї існуючих універсальних міжнародних правових документів, що стосуються прав і свобод глухих осіб, викладено у прийнятих документах ООН: у Загальній декларації прав людини (1948); Декларації про права інвалідів (1975); Конвенції про права дитини (1989); Стандартних правилах забезпечення рівних можливостей для інвалідів (1993), Конвенції про права інвалідів (2006). Основні ідеї базуються на результатах досліджень з генетичної психології про значення світової концепції дитини щодо задоволення її основних потреб. Зокрема, глуха дитина не розглядається як невиліковно хвора, а сприймається як особистість, котра має специфічні потреби і значні можливості для розвитку; глухі мають такі ж інтелектуальні здібності, як і чуючі люди. Хибні концепції, які існували у цій галузі, характеризувалися, головним чином, як такі, що не мали достатньої користі, оскільки базувалися на втрачених можливостях нечуючих, не враховували повною мірою реалій сьогодення. Як відомо, глухі люди мають особливу потребу в допомозі і підтримці стосовно доступу до інформації; в середовищі глухих існують індивідуальні відмінності; дорослі глухі відіграють важливу роль у розвитку і вихованні глухих дітей, взаємостосунки з батьками, глухими дітьми і вчителями збагачують процес залучення глухих дітей до суспільного життя; предмет мовознавства стає витонченішим в галузі використання мови, яка відіграє визначальну роль в освіті глухих. Тож, альтернативи тому, що мову глухих необхідно вивчати і розвивати, немає. Окрім того, законодавче визнання мови жестів як лінгвістичної системи має відбуватися таким чином, аби вона посіла однаковий статус зі словесною мовою.

Відтак, на основі зазначеного було вироблено низку важливих пропозицій, які знаходяться в межах сучасних концепцій і тенденцій, що спрямовані на інтенсифікацію розвитку освіти глухих, а також – на розширення міжнародної співпраці у цій галузі. Зокрема, Радою Європи (2005 р.) було підготовлено детальний аналіз статусу національних жестових мов у Європі. Комітет з реабілітації та інтеграції інвалідів систематизував інформацію на матеріалах: Європейського союзу глухих «Оновлення статусу жестових мов у європейській спільноті» (2001), у звіті Ради Європи «Реабілітація та інтеграція інвалідів: політика і законодавство» (2002), звіті ООН «Державна діяльність і політика з інвалідності, глобальний огляд» (1997), звіту ООН «Державне виконання Стандартних правил, як це вбачають організації-члени ВФГ» (1997). Якісний рівень суспільних взаємин у європейських країнах, які складають європейське товариство, характеризується наявністю рівних можливостей для всіх. Найперше, йдеться про безбар'єрне спілкування осіб, однакові права на освіту, можливості отримання інформації тощо. Ситуація з ЖМ в багатьох країнах змінюється і щодо стратегії, і щодо тактики. Окремі країни мають кілька жестових мов. Наприклад, Японія має три ЖМ, у Швейцарії використовується швейцарсько-німецька жестова мова та швейцарсько-французька жестова мова, у Іспанії є каталонська жестова мова та андалузька жестова мова; у Бельгії існує фламандська ЖМ, бельгійсько-французька ЖМ і німецька ЖМ. Більшість жестових мов різняться одна від одної. Найпоширенішою жестовою мовою є американська жестова мова (АЖМ), оскільки користувачів АЖМ по всьому світу нараховується близько 2 000 000; на другому місці – британська жестова мова (БЖМ) (500 000); французька жестова мова (ФЖМ), якою користуються до 300 000 осіб, посідає третє місце. Країни Євросоюзу, з огляду на поширення і ставлення до ЖМ, теж можна розподілити на кілька груп: перша група – країни, які визнали національну ЖМ на конституційному рівні (21,4 %) (Австрія, Іспанія, Португалія, Словенія, Фінляндія, Чехія); друга група – у підзаконних актах парламентів (57,2 %) (Бельгія, Греція, Данія, Естонія, Ісландія, Ірландія, Італія, Латвія, Нідерланди, Німеччина, Норвегія, Об'єднане Королівство, Словаччина, Угорщина, Швейцарія, Швеція, Франція); третя група – країни, які лише лобюють це питання у законодавстві своїх країн (21,4 %) (Болгарія, Люксембург, Мальта, Польща, Сербія і Чорногорія, Хорватія).

У рекомендаціях парламентської Асамблеї Ради Європи № 1598 «Про захист жестових мов у державах – членах Ради Європи» (2003) зазначається, що жестові мови заслуговують на особливе ставлення і захист, вони є частиною культурного надбання Європи, а також частиною європейського лінгвістичного і культурного спадку, повноцінний і природний засіб спілкування

для нечуючих людей; відмічається також внесення жестових мов глухих до Хартії як різновиду нетериторіальних мов меншин.

Дотримання прав нечуючих як лінгвістичної спільноти в освітній політиці України є проблемою, вирішення якої неможливе без узгодження законодавчої бази, забезпечення її відповідності міжнародним документам у сфері освіти, вироблення необхідних задокументованих механізмів для впровадження засад соціокультурного підходу. Тому починаючи з 90-х рр. ХХ ст. і донині вживається заходів щодо ратифікації і легалізації багатьох міжнародних документів. Українське законодавство в контексті освіти осіб з особливостями психофізичного розвитку, в тому числі і нечуючих, (Закони України, нормативні акти, Укази Президента України, Постанови КМ України, Накази МОН України та ін.) окреслює завдання держави щодо декларування прав і надання рівного доступу до освіти дітям-інвалідам в спеціальних загальноосвітніх закладах та у навчальних закладах I – IV рівнів акредитації. Водночас, інтереси осіб з особливостями психофізичного розвитку в законодавчій базі, які представлено у двох варіантах (загальному і спеціальному), часто неузгоджені щодо термінології, адже на «позначення» дітей з порушеннями розвитку маємо: діти-інваліди, діти з вадами розумового чи фізичного розвитку, діти з особливими потребами, діти з особливими освітніми потребами, особи, які потребують корекції фізичного та/або розумового розвитку, діти з порушеннями психофізичного розвитку, діти з обмеженими можливостями та ін.

Поняття «інвалідність» законодавством України віднесено скоріше до соціальної проблеми, аніж до позицій дотримання прав цієї категорії людей. Основний спеціальний Закон – «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні» орієнтується на «соціальний захист» людей з інвалідністю (надання адресної матеріальної допомоги, забезпечення спеціальними технічними засобами тощо). При цьому фактично відсутні механізми соціалізації людини з інвалідністю.

У законодавстві України з питань захисту прав дітей-інвалідів йдеться не про обов'язок держави, а лише про «сприяння» або про «створення відповідних умов» для таких дітей. Норми щодо обов'язкового проведення державою відповідної просвітницької та виховної функції у суспільстві стосовно людей з інвалідністю відсутні. Норма щодо забезпечення перекладу жестовою мовою інвалідам зі слуху виконується фрагментарно. Закон України «Про телебачення та радіомовлення» не містить чітких норм щодо обов'язковості перекладу жестовою мовою на національних телеканалів.

Принципи законодавства України в сфері захисту та реалізації прав людей з інвалідністю не систематизовано, вони відсутні в багатьох нормативних актах. Так, у Законі України «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні», який є базовим у забезпеченні прав і гарантій людей з інвалідністю, у ст. 23 зазначається, що жестова мова є не лише засобом спілкування, а й навчання. Наказом МОН України (№ 852 від 11.09.2009) введено навчальний предмет «УЖМ» у загальноосвітніх спеціальних школах для глухих дітей. Жоден державний документ у галузі освіти, прийнятий після 2004 р., не містить системи гарантій щодо впровадження і використання національної ЖМ як засобу навчання осіб з порушеннями слуху та вивчення її як мови.

Тож, як засвідчує системний аналіз законодавчої і нормативно-правової царини Української держави з огляду на забезпечення «мовних» прав нечуючих, існує ціла низка невирішених питань, про що і йдеться у розділі.

**Четвертий розділ «Тенденції забезпечення комунікативних потреб нечуючих в освітніх системах зарубіжжя»** присвячено вивченню і аналізу кращого досвіду сприяння розвитку ЖМ як засобу спілкування і як предмету дослідження. За останні десятиріччя в цивілізованих країнах відбулися значні політичні, економічні, соціальні і технологічні зміни, які вплинули і на визначення політики щодо людей з особливостями психофізичного розвитку. При цьому відбувся принциповий перехід від біолого-медичної моделі, що підкреслює недієздатність людини, до соціокультурної моделі стосовно прав людини, націлених на повноправне громадянство. Було розроблено нові методи з активним використанням національних ЖМ, інноваційні програми і схеми зосередилися на індивідуалізованішому, послідовнішому та інтегрованішому підходах, що поважають права людини і підкріплюють повноправне громадянство і участь у суспільному житті. Увага акцентується на забезпеченні прав громадян з особливостями психофізичного

розвитку з метою поліпшення їхнього життя, підвищенні ролі громадських організацій при визначенні політики і виробленні тактики. При цьому особливу увагу було приділено огляду існуючих практик навчання глухих у світі, зокрема, вивченню ЖМ як першої у перші роки життя нечуючої дитини. Увагу зосереджено й на тому, що педагоги у навчанні глухих, обирають методику, яка орієнтована на чуючих, і вважають її прийнятною для категорії дітей, які розвиваються в умовах слухової депривації. Педагоги не усвідомлюють, що такий вибір неминуче породжує нерозуміння і плутанину лінгвістичних особливостей різних мов у свідомості глухих дитини, більшість педагогів навіть не мають уявлення про такий «комунікативний хаос» і про те, як це впливає на щоденне життя глухих особистості. Нав'язуючи власну «мовну» політику, в ситуації, коли їхні методи неуспішні, педагоги не дають змоги сформувати глухим власну самосвідомість і максимально повно розкрити свій потенціал. Визнання мови жестів в якості основного права з боку глухих дитини (на прикладі застосування тотальної комунікації (ТК), білінгвального навчання (БН), змінило не лише філософію і практичну діяльність всередині шкіл, але й, що важливіше, внесло зміни до процесу взаємостосунків «дитина – батьки». Школи для глухих почали розглядати навчання глухих не лише як необхідність, але і як прямий обов'язок.

У своєму дослідженні ми виходили з того, що ТК – це право глухих дитини використовувати всі форми спілкування для формального навчання. Прихильники ТК (Д. Дентон, Д. Кайл, Б. Тервурт, І. Шермер) на основі низки експериментальних досліджень стверджують, що педагогічний процес, побудований за принципами ТК, забезпечує вищий рівень загального і лінгвістичного розвитку глухих дітей, сприяє збільшенню обсягу навчальної інформації.

Дещо по-іншому вирішується питання використання ЖМ в БН, яке почало формуватися на основі ідей соціокультурної концепції на початку 80-х *рр.* XX *ст.* Методологія БН спирається на визнання: культури мікросоціуму глухих і жестової мови як повноцінної природної мови; лінгвістичного і культурного плюралізму сучасної цивілізованої спільноти; необхідності припинення дискримінації глухих людей як членів мікросоціуму; рівних можливостей і забезпечення прав людини незалежно від етнічного походження, раси, статі та наявності особливих потреб у розвитку. При БН національна словесна і національна ЖМ виступають як рівноправні засоби навчально-виховного процесу. Досвід Білорусі, Великобританії, США, Швеції та ін. засвідчує, що найсприятливішим середовищем для вільного соціально-емоційного розвитку нечуючої дитини і отримання нею повноцінної освіти є ситуація жестово-словесної двомовності. Лише за умови володіння дитиною двома контактуючими мовами – жестовою і словесною – вона зможе спілкуватися з батьками, розвивати свої когнітивні здібності, отримувати знання, спілкуватися з навколишнім, звикати до життя у «двох світах» («світі глухих» і «світі чуючих»). Методологія сучасного білінгвізму передбачає й вільне володіння сурдопедагогами двома контактуючими мовами, а також обов'язкову участь у педагогічному процесі глухих учителів – носіїв рідної мови. Глухі вчителі, взаємодіючи з чуючими працівниками і нечуючими дітьми, є соціальними моделями для учнів. Вони допомагають удосконалювати ЖМ чуючим колегам, організовують навчання ЖМ технічного персоналу, батьків та ін.

З огляду на такий підхід, зокрема у Великобританії збільшилася кількість закладів, які пропонують жестовий білінгвізм, як єдиний (42 %) або як один з підходів (58 %) у навчанні і спілкуванні. Із 250 шкіл у 44 % закладів вчителі обрали своєю політикою жестовий білінгвізм.

Члени французької Асоціації двомовного підходу переконані у важливості ЖМ для кращого розвитку і збагачення соціального життя глухих, у зв'язку з чим вбачають важливість подолання стану «субкультури». Зважаючи на це, Асоціація визнає обов'язковою умовою використання повною мірою ФЖМ в освітньому процесі, починаючи з початкової школи і завершуючи отриманням університетського диплому. Подібне використання ЖМ цілком відповідає програмі двомовної освіти, коли ФЖМ – перша мова, а вербальна (писемна і/чи усна форма мови) – друга.

Як засвідчують результати аналізу, американські школи для глухих дітей різняться між собою методами навчання, шкільними програмами і структурою. Збереглися школи, які навчають дітей за чистим усним методом (7 %), але більшість шкіл (93 %) працює за методиками ТК (33 %) і ЖБ (60 %). Вибір методу навчання значною мірою залежить від бажання батьків. Рух за мовне планування з використанням АЖМ в офіційній підтримці жестового білінгвізму набув у США



національних масштабів. Цього напряду дотримуються понад 25 шкіл країни. Зазначена педагогічна модель спрямована на розвиток сильних сторін особистості глухих дітей: здібностей, ідентифікації, впевненості у собі та ін. Важливим також є і визнання за учнями (а не за вчителями) права на різний рівень володіння цими двома мовами з метою вдосконалення мовленнєвих навичок різних лінгвістичних систем.

У досвіді Швеції БН використовується у державній педагогічній системі з 1980 р. (у всіх п'яти спеціальних школах країни). Основою для цього слугує рішення шведського Парламенту (1981) щодо офіційного визнання шведської жестової мови (ШЖМ), що дало змогу визнати ШЖМ як першу мову навчання нечуючих дітей. Тому ШЖМ і шведська мова (писемна форма) є основними засобами навчання. Чуючі вчителі, в більшості молоді, вільно володіють ШЖМ. Такий метод навчання дає змогу використовувати в школі для глухих ті самі програми, що і в загальноосвітніх школах для чуючих дітей. Винятком є програма зі шведської мови, яка вивчається за принципом як іноземна. Після отримання базової шкільної освіти близько 90 % випускників вступає до коледжу для чуючих, де організовано групи з перекладачами, або продовжує навчатися в старшій школі, єдиній школі у Швеції, яка дає повну середню освіту і спеціальність. За статистичними даними 25 % глухих випускників здобуває вищу освіту.

Слід зазначити, що соціокультурні реалії ініціювали і якісні зміни у професійній парадигмі вчителів глухих дітей. Позитивним, як на нас, є обов'язковість володіння ЖМ для здійснення педагогічної діяльності з нечуючими учнями (Білорусь, Великобританія, Канада, США та ін.). Глобалізоване сьогодення диктує попит на вчителів, котрі вміють впливати на глуху дитину не лише предметною змістовністю, а й мовною обізнаністю.

Відтак, зростає роль жестомовної комунікативної компетенції фахівців, які долучені до навчально-виховного процесу глухих та слабочуючих учнів. Її розвиток здійснюється на спеціально організованих курсах різних рівнів ВНЗ та громадських осередків глухих. Змістове наповнення курсів з вивчення національних жестових мов відображає особливості сучасного стану науки про знакову мову, формує цілісне уявлення про мовну картину світу глухих, сприяє розвитку загальної компетенції загалом і жестомовної комунікативної компетенції, зокрема.

**У п'ятому розділі «Мовознавчі особливості української жестової мови як засобу спілкування і навчання»** увагу зосереджено на визнанні ЖМ високорозвиненою системою спілкування, що стало надбанням сучасної науки, і пов'язано зі зміною ставлення до проблем мови і мовлення, мови і когнітивної діяльності, мови і соціалізації, мови і культури та ін. Якщо в попередні десятиліття загальний і психічний розвиток глухих дітей, удосконалення її пізнавальної діяльності, становлення її особистості вбачалися фахівцями лише завдяки словесній мові, то нові наукові підтвердження обумовили зовсім інший підхід до проблеми. На місці словесної мови може бути і жестова мова, адже ЖМ – одна з природних мов людства, як вже зазначалося, не краща і не гірша за вербальну мову, лише має лінгвістичні особливості, інше вираження. Йдеться не про заперечення ролі словесного мовлення у розвитку глухих дітей – його важливе значення у формуванні різних психічних функцій загальновідоме. Лише спростовується монополія словесної мови, адже на її місці може бути і ЖМ.

Лінгвофілософські підходи визначення мови жестів як первісної знаходимо у працях М. Марра, М. Тяжелова, В. Вундта, Д. Овсяннікова-Куліковського, Г. Хьюза та ін. Вченими обґрунтовується думка щодо синкретичної єдності засобів ручної мови при передачі інформації, на основі чого 3 млн. років до нашої ери виникла звукова мова. На підтвердження первісності МЖ наводили аргументи й археологи (у первісної людини не було під'язикової кістки, мова жестів мавп і людей у сенсомоторний період є ідентичною).

Американський дослідник У. Стоку описав АЖМ як систему, яка базується на лінгвістичних принципах контрасту на долексичному рівні, припускаючи, таким чином, що ЖМ може мати фонологічні рівні, які можна розпізнати. Це значно розширює діапазон лінгвістичних досліджень цих явищ.

Слід зазначити, що вивчення ЖМ проводиться на основі структурної лінгвістики, яка спирається на такі основні принципи: явище мови аналізується як багаторівневе цілісне утворення і розглядається в єдності своїх внутрішніх і зовнішніх зв'язків; дослідження мови проводиться в



межах конкретної культури. Філософію лінгвістичного аналізу втілено у вченнях Л. Вітгенштейна, М. Дамміта, Д. Мура, Д. Остіна, Г. Райла, П. Стросона та ін.

Відмінності між жестовою і вербальною мовами визначає канал, завдяки якому відбувається передавання інформації від мовця до учасника. В жестових мовах інформація кодується рухами рук, тіла, обличчя (очей, брів, губ) і сприймається візуально, що визначає їхні фундаментальні властивості:

- провідну роль в системі жестової мови відіграє простір навколо мовця. Якщо при усному спілкуванні простір задіяний, здебільшого, у сфері дейксиса, то у жестовому мовленні він використовується на всіх рівнях мовної структури: від просторової організації жестового дискурсу – до розрізнення референтів шляхом розміщення їх у різних точках простору;

- основною номінативною одиницею у вербальній мові є слово, у візуальній мові – жест;

- елементи жесту виконуються і сприймаються одночасно, в той час, як звуки слова послідовно досягають нашого вуха. Тому в жесті одночасно можна кодувати значно більше інформації порівняно зі словом усного мовлення.

**Жест** у перекладі з французької означає *мига*, движок; рух тіла, переважно рук, що допомагають людині висловити думку почуття. Поняття *жесту* як одиниці жестового мовлення у жестових мовах є аналогом слова у звукових мовах (Н. Адамюк, В. Баттісон, Л. Димскіс, Г. Зайцева, Н. Зборовська, Н. Іванюшева, Р. Краєвський, І. Чепчина, В. Стоку та ін.) і поділяється на дворучні і одноручні. Одноручні жести бувають простими, складними і складеними. Дворучні жести поділяємо на симетричні (участь активної і пасивної руки співпадає: БАТОН, ПРАЦЯ, СВІТ та ін. або дзеркально повторюють рух одна одної: ГРАТИСЯ та ін.) та несиметричні (участь активної і пасивної руки не співпадає: ВПАСТИ та ін.).


Жест як елемент жестикуляції вивчали А. Беліков, У. Белуджі, Л. Димскіс, Г. Зайцева, Е. Кліма, А. Комарова, В. Муди, В. Сантіс, У. Стоку; вітчизняні вчені Н. Адамюк, Н. Зборовська, Н. Іванюшева, Р. Краєвський, С. Кульбіда, І. Чепчина. Складову жесту названо кінемою, яка визначається як компонент (параметр) жесту, що порівнюється з фонемами у слові і характеризується фізіологічним і соціальним аспектами. Якість кінем залежить від чіткої взаємодії всіх органів мовлення. Тому цю ознаку й покладено в основу розрізнення кінем, а отже, й класифікації. Структурними компонентами (кінемами) жесту в УЖМ як знакової одиниці є: просторове положення (локалізація, місцезонашування), конфігурація, рух, немануальний компонент.


*Кінеми* функціонально еквівалентні фонемам у слові, які вибудовуються у морфемі послідовно, на відміну від них в жесті-морфемі одночасно присутніми є кінеми кожної з чотирьох позицій.

Компонент *просторове положення* тісно пов'язаний з визначенням жестового простору. *Жестовим простором* називається простір, у межах якого мовець, зазвичай, показує жести. Компонент *просторове положення* або *локалізація* характеризується місцем показу жесту. Таким чином, в УЖМ виділяємо 8 локалізацій для відтворення жестових одиниць.

Компонент *конфігурація* характеризується в одноручних жестах положенням пальців та кисті руки, у дворучних жестах – положенням пальців і кисті кожної руки, взаємним розміщенням обох рук. *Конфігурації* УЖМ в різних умовах представлені основною позицією, а також наявними варіантами. *Основною* вважається *конфігурація*, коли зміст жесту є чітким і зрозумілим. В УЖМ виділено 39 конфігурацій, лише вісім конфігурацій можуть мати варіанти показу.

Компонент **рух** характеризується *напрямом і характером*. Особливість *напрямку руху* в УЖМ має 12 ознак (вгору, вниз, горизонтально, діагонально та ін.), а характер (різкість, плавність,

зигзагоподібність, почерговість та ін.) – 13. Зміна руху при одній конфігурації  і локалізації (VI) призводить до зміни значення жестової одиниці: СЕРЦЕ (до себе), ІНТУЇЦІЯ,

СУМНІВАТИСЯ (справа наліво); зміна руху при конфігурації  і локалізації (II) призводить до розрізнення жестів ТАТО (вниз), МАМА (вліво) і БАТЬКИ (вниз – вліво).

Зміна характеру руху при однаковій конфігурації призводить до зміни значення жестової одиниці: ПРИНИЖЕННЯ і ДИСКРИМІНАЦІЯ; ПИСАТИ і ПІДПИС; ОБІЦЯТИ і ЧЕТВЕР та ін.

*Немануальний компонент* (погляд, вираз обличчя, рух голови, тіла) і розглядаємо як компонент жесту. Зокрема, нами проаналізовано ГНІВ, ЗЛІСТЬ, ЗДИВУВАННЯ, СУМ, ОГИДА, ПРЕЗИРСТВО, ЗАДОВОЛЕНСТЬ та ін. як найхарактерніші вирази обличчя.

Специфіка структури жесту відображається у своєрідності зв'язків між основними компонентами, які відтворюються одночасно. Така ознака є релевантною для вираження лексико-семантичних значень в ЖМ.

Жест розглядаємо також і як самостійну, наділену одним чи кількома значеннями, одиницю візуальної мови, яка легко відтворюється і є будівельним матеріалом для речення. Під *лексичним значенням* (семантикою) жесту розуміємо історично закріплену в свідомості спільноти (колективу) співвіднесеність жесту з певним явищем. Наприклад, глуха людина з Франції, США чи Японії з легкістю впізнає у вікових жестах північноамериканських індіанців: ВІГВАМ, ПИРОГА, ВОГОНЬ, які зображаються двома руками, – БУДИНОК, ЧОВЕН, ВОГНИЩЕ. У свідомості глухих людей існує візуальне відображення світу. Уявлення про будь-який предмет чи явище, тобто виокремлення його із загальної картини, поєднується з візуально-руховим комплексом (набір кінем) і цей зв'язок закріплюється у свідомості, внаслідок чого виникає жест з певним лексичним значенням. Жест є еквівалентом не предмета, який чуттєво сприймається, а того, як цей предмет було осмислено у мовотворчому акті в конкретний момент винайдення жесту.

Межі значення жесту визначаються в його відношеннях до інших жестів, розташованих в одному семантичному полі і близьких за значенням. Наприклад, значення жесту: ДРУЖИНА, з одного боку, обмежується значенням жесту ЖІНКА, а з іншого – значенням жесту ОДРУЖЕННЯ (КАБЛУЧКА). Значення жесту уточнюється також конситуативно, що дозволяє відсікати одні сторони значення й активізувати інші. Ознака предмета, покладена в основу його позначення має назву *внутрішньої форми жесту*. Внутрішня форма – це *вмотивованість* позначення (наприклад, ОЛІВЕЦЬ – в минулому, щоб користуватися хімічним олівцем, потрібно було зволожити його у роті). З часом жести можуть втрачати свою внутрішню форму і стають невмотивованими: НЕДІЛЯ, ЧЕРГОВИЙ та ін.

Власне, названі ознаки було покладено в основу вивчення особливостей лексичного складу УЖМ, який враховує своєрідність субстанції жесту і функціональне значення мови, на чому й ґрунтується визначення нами 5 груп. Перша група жестів УЖМ – це жести, у яких спосіб вираження значень визначається субстанцією і які передають різні зовнішні ознаки денотатів. Фундаментальну роль у формуванні лексики УЖМ цієї групи відіграє іконічність. До *I групи жестів* – безпосередньої конкретної символіки входять: а) жести, які відображають різні предмети за допомогою їхнього безпосереднього зображення за формою (КОЛО, ЗНАК ПИТАННЯ та ін.); б) конструктивні – зображення денотата схоже на предмет (БУДИНОК, СТИЛ, ДАХ та ін.); в) конструктивно-інсценувальні поєднують елементи конструкції з елементами інсценування (ВСТАТИ В КОЛО, ВУЛИЦЯ, ПРАПОР, ЯЛИНКА та ін.); г) інсценувальні – наслідують дію (ознаку), відображаючи основну ознаку (ДИХАТИ, ПРОСИНАТИСЯ, СПАТИ, СТРИБАТИ, ХОВАТИ ТА та ін.). Втім, *іконічність* представляє недискретну форму відображення дійсності, коли один жест передає ціле поняття, що відповідає аналоговому коду. Наприклад, в УЖМ існують ідіомні поняття, такі як ВИБИТИСЯ З СИЛ, ЗАЛИШАТИСЯ НАОДИНЦІ, МЕНІ ОДНАКОВО, ЯЗИК ДО КИЄВА ДОВЕДЕ, які передаються одним жестом.

*II група жестів* представляє опосередковану символіку: а) жести, які означають поняття за істотною ознакою (ВІДІЗДЖАТИ, ТІСНО, ЧИСТО та ін.); б) жести, які відображають поняття за характерними рухами або є крилатими виразами (ДИВУВАТИСЯ, ПРОЗОРИЙ, ФАКТ та ін.).

*III група* – жести вказівні, з'являються у мовленні одними з перших і позначають предмети (об'єкти): а) частини людського тіла (НІС, РОТ, ВУХА та ін.); б) вказівки на предмет (ХОЧУ ЦЕ, ДАЙ ТЕ та ін.); в) вказівки на особу (ВІН, ТИ та ін.); г) вказівки на неозначений простір (СЯДУ ТУТ, ПІДЕМО ТУДИ та ін.).

*IV група жестів* презентує штучні жести, які утворилися під впливом словесної мови, зокрема, дактилології, конфігурації якої застосовуються для означення цілої низки жестових одиниць (БОРЩ, ТРЕБА, назви місяців, днів, населених пунктів). Утворення таких жестів жодним чином не пов'язано з лексико-семантичним значенням.

Найхарактернішу групу представляють *власні імена*, які є культурним і типовим елементом спільноти глухих. Стандартність і регулярність використання власних імен у спільноті пояснюється найдоступнішими для спостереження і об'єктивними у зоровому сприйнятті виділенні зовнішніх ознак, особливостей поведінки, характеру, властивих лише конкретній індивідуальності. У процесі системного аналізу нами виділено: а) імена, що вказують на зріст і особливості статури; б) імена, що вказують на особливості окремих частин тіла і деталі зовнішнього вигляду; в) імена, що вказують на посаду, професію, заняття; г) імена, що відображають зміст прізвища; ґ) імена, що утворені від ініціалів та ін.

У процесі роботи нами встановлено, що УЖМ має свою систему граматичних категорій. Граматичні значення, які творять певну граматичну категорію, виконують подвійну роль. З одного боку, вони відображають властивості дійсності, а з іншого – слугують для зв'язку жестів у реченні відповідно до реального зв'язку між явищами дійсності. За роллю в мові граматичні значення жесту поділяються на класифікаційні, номінативні і синтаксичні. На основі аналізу граматичних особливостей за принципами структурної лінгвістики – «від значення до форми» було вивчено і виокремлено *номінативні* граматичні значення, які виявляються у тому самому жесті, але виражають ті чи інші найзагальніші властивості буття, доповнюючи, уточнюючи лексичне значення жесту. Категорія числа в УЖМ передається: а) паралельним виконанням жесту-номінативу двома руками: БУДИНКИ, ЛІЖКА та ін.; б) повторенням початкового жесту-номінативу однією рукою: ВІКНА, ДІТИ та ін. Тут відмічаємо граматичний спосіб творення – повна редуплікація (повтори), коли повторюється повністю весь жест. У словесних мовах таке явище спостерігається в індонезійській (вербальній) мові: bunga – «квітка», bunga-bunga – «квітки»; в) аналітичний – до початкового жесту додаємо жест РІЗНИЙ, БАГАТО: БУДИНКИ – (БУДИНОК РІЗНИЙ), ЯБЛУКА – (ЯБЛУКО БАГАТО) та ін.

Категорія особи в УЖМ полягає в тому, що кожен варіант вказування на особу чітко виділяється за рахунок вказівних і невказівних жестів. Розміщення пальців визначає форму однини при показі одного чи трьох членів; зміна руху може показати відмінності в таких конструкціях ВИ ВСІ на відміну КОЖЕН З ВАС. Розрізняємо вказівні (Я, ТИ, МИ, ВИ, НАС, КОЖЕН, ХТОСЬ та ін.); присвійні значення особи (ТВІЙ (ВАШ), МІЙ, СВІЙ (ВЛАСНИЙ) та ін.); У МЕНЕ (У НАС), У ТЕБЕ (У ВАС); ДЕЯКИЙ, ІНШИЙ, САМ, ХТО.

Категорія «присвійності» у більшості випадків відображається також трьома способами: а) залученням жестів присвійності: МІЙ (НАШ), СВІЙ, ТВІЙ (ВАШ), ЇХНІЙ у жестові висловлювання на зразок: СИН МІЙ, СВІТ ГЛУХИХ (ЇХНІЙ); б) залученням додаткового жесту «належність» до жестового висловлювання: ВІДРО БАБУСЯ (НАЛЕЖНІСТЬ) – *бабусине відро*, ЗОШИТ ХЛОПЧИК (НАЛЕЖНІСТЬ) – *зошит хлопчика*; в) залученням додаткового жесту ДЛЯ, який використовується для вираження ставлення до майбутньої ситуації: ПОДАРУНОК БАТЬКО (ДЛЯ) – *подарунок для батька*, СТОЛИ КЛАС (ДЛЯ) – *столи для класу*. Локалізація жестів належності щодо напрямку залежить від конситуації спілкування і спрямована в бік співрозмовника – навпроти, праворуч чи ліворуч від нього. За відсутності співрозмовника жест показується, зазвичай, правіше нейтрального простору, орієнтуючись на умовну третю особу.

Категорія *узагальнених понять* передається стандартним способом вираження змістів – наборами жестів, які утворюють граматичні поєднання. Набори жестів є регулярними і продуктивними, що презентує УЖМ як символічну систему. Граматичні особливості таких жестових поєднань проявляються у наступному – використовуються, власне, такі жести у фіксованому порядку, а темп виконання кожного з них прискорений. Ці структури мисляться узагальнено, як еквівалент загального поняття, а не перерахування об'єктів, які зображуються. Висловлення: КУПИТИ НОВИЙ МОЛОТОК ВИКРУТКА ГАЙКОВИЙ КЛЮЧ ВИКРУТКА НІ означає «Я купив собі новий набір інструментів, але без викрутки».

Категорія *часових відношень* реалізується у трьох умовних позиціях. Теперішній час – уявна площина II – перед собою, тому жести, які відносяться до теперішнього часу відтворюються перед собою (ПРАЦЮЮ, Є, РЕМОНТУЄ та ін.). Майбутній час формується у площині III (рух від себе вперед). ЗАВТРА, НАСТУПНИЙ, БУДЕ, ПЕРСПЕКТИВА та ін. показуються, рухаючись вперед

від площини II. Минулий час презентується від площини II у площину I (рух назад): БУЛО, В МИНУЛОМУ РОЦІ, ПОЗАВЧОРА, ДАВНИМ-ДАВНО та ін.

*Категорія завершеності (незавершеності) дії* передається в УЖМ як РЖМ чотирма основними способами: а) залученням додаткового жесту ГОТОВИЙ, ЗАКІНЧЕНИСТЬ, ВЖЕ до предиката: ЗРОБЛЕНО – РОБОТА ГОТОВО або РОБОТА ВЖЕ; У жестах НАМАЛЮВАВ (МАЛЮВАТИ ВСЕ), НАПИСАВ (ПИСАТИ ВЖЕ) та ін. відмічаємо аналітичний спосіб творення завершеної дії, коли до жесту-номінативу додається жест ВСЕ або ВЖЕ залежно від контексту; б) до жесту-номінативу додається жест РАНО. Таким чином передається оцінка дії, яка не здійснилася або не закінчилася в момент мовлення, але завершення її буде обов'язково: ДИВИТИСЯ РАНО – *ще не дивився*, КУПИТИ РАНО – *ще не купив*, та ін.; в) зміна характеру руху у жесті: ЇСТИ – З'ЇСТИ, БІГТИ – ПРИБІГТИ та ін.; г) повторення жесту-номінативу: ДАВНО – НЕДАВНО, ЗГАДУВАТИ – ЗГАДАТИ та ін.

У категорії суб'єктно-об'єктних відношень спостерігаємо використання узгоджувальних афіксів, коли при виконанні предикатного жесту рука рухається між двома точками простору, зафіксованими за визначеними учасниками дії (або від одного учасника до іншого, якщо вони присутні в момент показу жесту). При цьому напрямок руху руки вказує на семантичні ролі учасників: ДОПОМАГАТИ ТОБІ, ПОВАЖАЮ ВАС та ін.

*Класифікаційні* (дериваційні) граматичні значення реалізуються в різних жестах і є для них постійними, незмінними. Найхарактернішими є *деривації*, які спостерігаємо і у обмеженому класі жестів з іменним (і, зазвичай, тимчасовим) значенням: РІК, МІСЯЦЬ, ТИЖДЕНЬ та ін. Вони спроможні інкорпорувати позначення числа (до трьох), але лише зі зміною одного параметру жесту – конфігурації руки, а два інші компоненти (місце виконання і траєкторія руху) залишаються незмінними: ОДИН – ТРИ МІСЯЦІ та ін. Деривації також спостерігаємо і у жестах: У ТЕБЕ (У ВАС) – У МЕНЕ (У НАС). Досить значна кількість заперечувальних предикатних жестів має дериваційні особливості і усвідомлюється як єдине ціле, без відокремлення заперечення до дії: НЕ БУДУ, НЕ ДАТИ, НЕ ЗНАТИ.

На основі ґрунтовного аналізу з'ясовано, що граматичні категорії існують у взаємозв'язку і взаємозалежності.

Зважаючи на зазначене, встановлено, що УЖМ – природна, комплексна, натурально розвинена мова, яка не залежить від звукової української мови. Як і багато інших національних жестових мов, вона має гнучкий порядок жестів і потребує, аби частини речення виконували дискурсні функції (повідомляли про тему і головне завдання), а не лише граматичні функції (представляли підмет і присудок), як це є у вербальній мові. УЖМ, як будь-яка національна ЖМ і як суспільне явище, виконує наступні функції, які властиві також словесним мовам: формування і вираження думок, комунікативну функцію виразу емоцій (емотивна функція), акумулятивну (збереження інформації), метамовну, об'єднувальну функції.

Принагідно зазначити, що всі досліджені особливості української жестової мови як засобу спілкування і навчання лягли в основу навчально-методичних розробок (навчальних програм, посібників і підручників) для системи освіти глухих дітей та системи підготовки і перепідготовки педагогічних кадрів.

**Шостий розділ «Кадрове забезпечення формування жестомовної комунікативної компетенції в контексті соціокультурного підходу»**, власне, і присвячено проблемі кадрового і програмно-методичного забезпечення навчання і вивчення УЖМ. Наріжним каменем у цьому контексті є, на наше глибоке переконання, питання ЖКК. Як відомо, інтеграційні процеси, які спостерігаються в Україні стосовно залучення нечуючих дітей до загальноосвітнього простору, висувають високі вимоги до сучасного педагога-новатора, висококваліфікованого фахівця, який повинен мати глибокі теоретичні знання, володіти практичними уміннями і навичками, вміти порозумітися з глухими дітьми. У питанні вивчення УЖМ як навчальної дисципліни чуючими фахівцями на сучасному етапі розвитку освіти, комунікативна компетенція (КК) визначається як формування свідомої мовної особистості, яка вільно і комунікативно виправдано користується зрозумілими і доступними мовленнєвими засобами відповідно до ситуації спілкування в умовах навчальних закладів для глухих та слабочуючих дітей та поза ними.



Серед багатьох існуючих моделей комунікативної компетенції умовам, головній меті та прогнозованому результату навчання основ УЖМ для професійного спілкування найповніше відповідає модель комунікативної компетенції, запропонована Н. Гез, яка визначає це явище як «здатність співвідносити мовні засоби з цілями та умовами спілкування, розуміння стосунків між комунікантами, здатність організувати мовленнєве спілкування з урахуванням соціальних норм поведінки та системи культурних уявлень і цінностей народу – носія мови, що вивчається». На нашу думку, саме соціокультурний компонент КК при вивченні УЖМ як іноземної в умовах гуманістичного підходу створює найкращі умови для виховання і переосмислення у слухачів не лише визнання розбіжностей у «своїй» і «чужій» культурах та поважного ставлення до них, а й допомагає пробудити почуття гордості за досягнення глухих у різних галузях засобами рідної мови.

Загальна стратегія навчання УЖМ як іноземної мови, на нашу думку, визначається потребами сучасного суспільства та рівнем розвитку лінгвістичних, психолого-педагогічних і суміжних наук. Теоретичним підґрунтям стратегії є проект концепції вивчення жестової мови в Україні, який вибудований з урахуванням соціокультурного та компетентнісного підходів, що зумовлюють практичну мету навчання й вивчення УЖМ як іноземної мови чуучими, які безпосередньо працюють з нечуучими особами. Власне, оволодіння іншомовним (жестомовним) спілкуванням має відбуватися шляхом формування й розвитку міжкультурної комунікативної компетенції та її складових: мовленнєвої, мовної, дискурсивної та стратегічної. Запропонована нами стратегія ґрунтується на існуючих євростандартах та Рекомендаціях Ради Європи щодо КК і враховує можливості УТОГ, системи післядипломної педагогічної освіти в Україні, реальні можливості розробки нового навчально-методичного забезпечення, рівень підготовки педагогічних кадрів у вищій школі, в тому числі, і з числа нечуучих.

У процесі дослідження було визначено рівні та критерії сформованості ЖКК слухачів, ґрунтуючись на Рекомендаціях Ради Європи. Рівні володіння мовою відображають стандартні вимоги щодо здобуття відповідного документа для різних спеціальностей.

Використання потенційних можливостей курсу професійно спрямованої УЖМ дає змогу носієві мови як викладачеві в процесі роботи над професійною лексикою з кожної спеціальності вводити слухачів до світу реалій повсякденного життя та прищеплювати їм навички комунікативної поведінки в різних ситуаціях професійного спілкування. Зміст навчання професійно спрямованої УЖМ впливає, власне, з назви курсу; посилення ж соціокультурного компонента у змісті цієї освітньої галузі відкриває широкі перспективи для якісно нового усвідомлення підготовки і перепідготовки сучасних фахівців у плані сформованості в них трирівневої готовності до взаємодії з представниками іншої культури та співпраці з глухими учнями. Зміст ЖКК на горизонтальному рівні слухача курсів, її сутність визначаються сукупністю ЗУН (знань, умінь та навичок), що забезпечують ефективне спілкування; умінням розуміти і бути зрозумілим партнером по спілкуванню; сформованістю умінь у всіх видах мовленнєвої діяльності, умінням оцінювати ситуацію спілкування і обирати адекватні (доступні і зрозумілі) їй комунікативні стратегії.

Вивчення УЖМ в умовах переосмислення і зміни ставлення до глухих з огляду на соціокультурний підхід потребує розробки дидактичних та методичних принципів навчання, спробу обґрунтування яких і було, власне, зроблено. До них ми відносимо: принцип мовленнєво-мисленнєвої активності; контекстуалізації; принцип дидактичної культуровідповідності; діалогу культур і спільнот; культурної варіативності та культурної рефлексії; професійного спрямування навчання жестомовного спілкування; дотримання вмотивованого характеру мовленнєвих дій викладача і слухачів; створення позитивної емоційної атмосфери на заняттях. Ці принципи зумовили визначення та сприяли створенню оригінального програмно-методичного забезпечення фахової підготовки та перепідготовки, зокрема, в умовах післядипломної педагогічної освіти. Кожна програма є загальною за характером і може використовуватись для різних спеціальностей та спеціалізацій професійної підготовки слухачів. Вона дає змогу розробляти навчальні модулі відповідно до вимог кредитно-модульної системи. Кожна програма містить теоретичний і практичний блоки, до кожної теми дібрано певну лексику жестів. Зміст програм спрямований на формування ЖКК, яка розглядається як мовна поведінка, що є специфічною для професійного



спілкування. Мовна поведінка потребує набуття як лінгвістичної (мовленнєвих умінь та мовних знань), так і соціокультурної компетенції, необхідних для виконання завдань, пов'язаних з особливостями навчально-виховного процесу для глухих.

Цей, спеціально проведений, експериментальний етап різноаспектного комплексного дослідження тривав впродовж чотирьох років, в процесі чого здійснювалась перевірка ефективності системи формування жестомовної КК слухачів в умовах курсової перепідготовки. В експерименті брали участь понад 350 слухачів з різних регіонів України. Дослідно-експериментальна перевірка здійснювалась за допомогою наступних методів: спостереження, вивчення результатів діяльності слухачів, опитування, анкетування, виконання вправ та ін. Всі методи спрямовувалися на комплексне виявлення сформованості жестомовної КК на запропонованих рівнях опанування мови.

З 2006 по 2009 навчальні роки було організовано і проведено десять потоків курсів з основ вивчення УЖМ у м. Києві (на базі ЦППО) та містах Житомир, Полтава, Запоріжжя, Хмельницький (на базі обласних ІППО).

Найбільший відсоток – (44,3 %) склали вчителі-предметники середньої і старшої ланок навчання, які відчували найбільші труднощі при передачі (донесенні) доступної і зрозумілої інформації своїм вихованцям; 24,81 % та 25,49 % вихователів та вчителів початкових класів виявили бажання вивчати УЖМ у зв'язку з систематичними непорозуміннями з глухими учнями, для яких елементарні знання вербального мовлення надають підстав для невимушеного легкого і доступного спілкування.

На жаль, найнижчий (елементарний А1) рівень володіння ЖКК мали лише 30,17 % (105 слухачів) – передача інформації мала фрагментарний характер, у розповіді пропущено понад половину смислових елементів; рівень А2 – 10,05 % (35) – інформація передана недостатньо повно, пропуски складають до 30 % інформації; рівень незалежного користувача В1 – лише 0,21 % (7) – пропущена інформація не перевищує 15 %, а основний зміст передано правильно. Водночас, більше половини слухачів (59,57 % – 208) не володіли навіть елементарним рівнем ЖКК. Зчитування інформації не відбулося, нерозпізнаними лишилося понад 75 % смислових елементів.

Загалом, рівень володіння УЖМ слухачів можна визнати як незадовільний. Стан зчитування і продукування УЖМ не дозволяє слухачам використовувати його як засіб передачі інформації, а нерозуміння жестового мовлення перешкоджає якісному зчитуванню інформації чуючими дорослими. Внаслідок обмеженого і семантично збідненого лексичного складу звернене мовлення чуючих слухачів не може слугувати засобом спілкування, а, відтак, і чинити ефективний педагогічний вплив. Хоча зі збільшенням стажу роботи у школах відбувається поступове підвищення рівня жестомовної компетенції, який, втім, є вкрай недостатнім. Результати проведеного констатувального етапу засвідчують, що компонент формування ЖКК у структурі професійної підготовки педагогів не відповідає потребам сьогодення і розпочинати таке формування потрібно ще у стінах ВНЗ, які опікуються підготовкою сурдопедагогічних кадрів.

Певним чином підсумовуючи результати цього етапу роботи можна окреслити наступні тенденції: а) слухачі вважають «кальку» природною жестовою мовою; відмінність вбачають у сфері застосування, поділяючи жестову мову на розмовно-побутову, літературну і офіційну. Це відбувається тому, що слухачі не до кінця усвідомлюють мовознавчі особливості УЖМ; роль ЖМ у розвитку когнітивних процесів, мають хибне уявлення про креативний розвиток нечуючої дитини лише на основі словесної мови, прообразом якої виступає КЖМ; б) слабке чи навіть повне неволодіння переважною більшістю педагогів, власне, природним жестовим мовленням у зв'язку з незнанням мовознавчих особливостей УЖМ. Це відбувається тому, що слухачі не до кінця усвідомлюють мовознавчі особливості УЖМ; роль у розвитку когнітивних процесів, мають хибне уявлення про креативний розвиток нечуючої дитини лише на основі словесної мови, прообразом якої виступає КЖМ.

Результатами вивчення основ УЖМ на таких курсах є здатність розуміти жестомовну інформацію у розмовному темпоритмі, вести бесіди на побутові (навчальні) теми, знати методики подачі матеріалу з окремих предметів з використанням ЖМ, точно знати і використовувати переклад для позначення понять у ЖМ і вербальній мові, правильно застосовувати вивчені

кінетичні, лексичні, граматичні та синтаксичні складові у власному мовленні; розуміти емоційний стан, поведінку глухої дитини в умовах навчально-виховного процесу; розрізняти специфіку КЖМ, ЖМ і форм СМ.

Рівні володіння ЖЖК серед слухачів після формувального етапу експерименту розподілилися наступним чином: рівень елементарного користувача А1 зріс до 56,32 % порівняно з 30,17 %; рівень А2 – до 37,01 % порівняно з 10,05 %; рівень В2 – до 6,67 % порівняно з 0,21 %.

Варто зазначити, що стандартні вимоги відповідно до Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти передбачають, що випускник університету з дипломом бакалавра має володіти ЖМ як іноземною на рівні В2, отримання диплома спеціаліста (магістра) передбачає здобуття рівня С1.

З метою прикінцевої перевірки ефективності запропонованої моделі перепідготовки слухачів з основ вивчення УЖМ було визначено ступінь готовності слухачів до використання жестомовного спілкування з нечуючими учнями, а також визначено позитивну динаміку такої готовності шляхом самооцінки та об'єктивної оцінки. Отримані результати засвідчили ефективність запропонованої методики, про що свідчить зростаюча кількість слухачів з 3 % до 35 %, які досягли середнього рівня; кількість же слухачів із низьким рівнем відповідно зменшилася з 90 % до 42 %. Варто зазначити, що у значній кількості слухачів адекватність і усвідомлення сформованої жестомовної КЖ є заниженою, що є виявом дещо самокритичного ставлення.

Заняття розширили слухачські уявлення про жестомовне спілкування, засвідчили необхідність змін ставлення до процесу викладання. Ключовим моментом у формуванні досвіду слухачів стало усвідомлення кожним з них відповідальності *за результати навчання учнів у загальноосвітньому спеціальному навчальному середовищі вчителя, а не глухої дитини.*

Здобуті результати дослідження підтверджують ефективність розробленої системи змістового та організаційно-методичного забезпечення курсової перепідготовки слухачів з основ вивчення УЖМ, ефективність розроблених програм, залучення носіїв мови до викладання, що забезпечило кращий рівень ЖЖК педагогічного працівника загальноосвітньої школи для нечуючих дітей. Запропонована система може слугувати орієнтовною організаційно-змістовою моделлю підвищення фаховості вчителя з основ УЖМ в сучасних умовах.

## ВИСНОВКИ

Різномасштабне і кількостетапне дослідження феномену жестової мови (становлення, розвитку, мовознавчих, комунікативно-функціональних, соціальних особливостей, джерельної бази, її ролі в освітньому розвитку глухих та ін.), системний аналіз і експериментальна перевірка основних науково-теоретичних положень і методичних підходів, а також широке обговорення одержаних результатів дали змогу визначити основані теоретичні засади і окреслити коло практичних питань щодо вирішення проблеми як подальшого вивчення мови жестів (в т. ч. як навчальної дисципліни), так і використання її як засобу навчання нечуючих.

Відтак, можна стверджувати, що:

1. Внаслідок теоретико-методологічного, історичного й емпіричного аналізу означеної проблеми чітко окреслилися дві педагогічні системи: «мімічний» і «чистий усний» метод навчання і виховання глухих, які відіграли важливу роль у розвитку і становленні особистості глухої дитини в умовах спеціально організованого навчання та суттєво вплинули на сурдопедагогічну теорію і практику. Водночас, в кожній системі розвиток пізнавальних можливостей і засвоєння конкретних знань безпосередньо пов'язувалися з розумінням і усвідомленням ролі та значення мови як засобу навчання. В педагогічній системі «мімічного методу» єдиною основою для розвитку і форм пізнавальної діяльності, абстрактного мислення була мова жестів, водночас, у іншій – розвиток глухої дитини вбачався лише засобами словесної мови.

Зародження національної жестової мови, яка розвивалася і поширювалася, в т. ч., і завдяки використанню «мімічного» методу навчання і виховання, можна констатувати з часу виникнення освітянських осередків на теренах України (середина XVIII ст.) та розвитку мережі спеціальних закладів для глухонімих.

На кінець XIX ст. погляди сурдопедагогів стосовно ролі ЖМ у навчально-виховному процесі суттєво різнилися: від повного викоринення міміки – до її використання.

2. Відчутно збагатила дидактику (перша пол. XX ст.) низка концептуальних обґрунтувань, яка враховувала «успіхи» у навчанні за методикою «чистого усного методу». Вирішенню проблеми в цілому сприяли праці Л. Виготського, І. Соколянського, М. Тарасевича та ін. Зокрема, у 30-ті роки XX ст. психологічна і педагогічна наука рекомендувала тогочасній школі використовувати всі можливості мовленнєвої діяльності глухих дітей, розуміючи, що різні форми мовлення можуть бути не лише конкурентами, а й сходами у розвитку. Незворотним і найбільш плідним шляхом розвитку і виховання глухих дітей мала стати словесно-жестова двомовність. Необхідною умовою результативності навчання вважалося введення до навчального процесу жестового мовлення як допоміжного засобу навчання. Втім, теоретичне обґрунтування застосування ЖМ із середини 50-х років XX ст. в системі навчання глухих ігнорувалося.

Єдиним засобом навчання і виховання глухих дітей став «чистий усний метод», що призвело до усунення жестової мови не лише як засобу навчання, а й спілкування, сформувало негативні стереотипи й упередження стосовно розвитку глухих.

3. На основі теоретичного аналізу концепцій глухоти (біолого-медичної і соціокультурної), які розвивають історичні традиції навчання з урахуванням досягнень науково-технічної думки, та феномену глухоти в межах технократичного та гуманістичного підходів (де перший – «відстоює» розуміння глухоти як патології, а другий – визначає глухоту як культурну відмінність) встановлено суспільну потребу у зростанні уваги до формування особистості з позицій соціокультурного підходу, врахуванні прав нечуючих на доступну освіту засобами рідної мови, отриманні повноцінної інформації, що, загалом, відображає менталітет цивілізованого суспільства.

З огляду на це, обґрунтовано теоретико-методологічну базу соціокультурного підходу в межах гуманістичного спрямування з урахуванням полідисциплінарних позицій, що забезпечує аналіз і синтез інтеграції знань різних галузей конкретних наук (філософії, дидактики, психології, лінгвістики та ін.). Детермінантами за таких умов виступають положення сучасних досліджень щодо відходу від концентрації уваги на ураженні і переорієнтації спеціальної освіти на ефективне використання збережених систем та функцій, здатних взяти на себе компенсаторно-розвивальне навантаження, що обумовлює відповідну освіченість глухих дітей, сприяє її інтеграції у суспільство.

4. На основі концептуальних положень, теоретико-методологічної бази розроблено теоретичну модель становлення і розвитку особистості глухих дітей у контексті соціокультурного підходу, яка полягає у визначенні основних категорій та їх взаємообумовленості та взаємовпливу. Категорії фундаменталізації, гуманізації, соціалізації, індивідуалізації є базовими засадами у сучасному структуруванні спеціальної освіти. Водночас, спеціальна освіта спрямована на конкретну особистість з тим чи іншим особливим культурним розвитком. Саме в системі спеціальної освіти, основою якої, відповідно до запропонованої моделі, є соціокультурний підхід, відбувається ідентифікація такої особистості з нормою, з подальшим формуванням власної індивідуальної форми буття.

5. Спеціальний етап дослідження з вивчення і аналізу досвіду міжнародного законотворення в контексті означеної проблеми дав змогу виділити наступні чинники: рівні стартові можливості і рівноправна участь глухих як представників лінгвістичної меншини; визнання національних жестових мов як повноцінних лінгвістичних систем, які є частиною культурного і лінгвістичного спадку держав; взаємодія громадських товариств глухих з інститутами громадянського суспільства; заборона обмеження користування мовою жестів у будь-якій сфері, особливо, в освітній.

Нова філософія освіти на основі ідей соціокультурного підходу у ставленні до глухих дітей характеризується у цивілізованих країнах світу позитивними змінами. Гуманно застосовуються інформаційно-комунікативні методи (тотальної комунікації, білінгвального навчання), які спираються на розвиток мовних здібностей на основі компенсаторних можливостей, з використанням природного жестового мовлення. У навчанні глухих дітей вперше національні жестові мови стали використовуватися відкрито з початку 60-х років XX ст. Відзначено важливу роль у когнітивному, соціальному, емоційному, лінгвістичному розвитку нечуючої дитини (зокрема, у датському, британському, шведському, білоруському досвіді та ін.) навчання, де

основна увага звертається на співпрацю з батьками, перекладачами, глухими дорослими, чуючими фахівцями, які оволодівають навичками жестомовної компетенції.

Визначено суттєві переваги двомовного навчання, коли національна ЖМ використовується в якості першої і основної поряд зі словесною, відзначено підвищення рівня успішності глухих учнів, зростання активності у спілкуванні між однолітками, суттєве зростання рівня грамотності писемного мовлення, завдяки чому позитивно вирішилося (вже у понад 30 країнах світу) питання щодо надання рівного статусу (на державному рівні) поряд зі словесною національній жестовій мові.

6. З'ясовано, що соціокультурні реалії ініціювали якісні зміни у професійній парадигмі вчителів глухих дітей. Позитивним, як на нас, є обов'язковість володіння ЖМ для здійснення педагогічної діяльності з нечуючими учнями (Білорусь, Великобританія, Канада, США та ін.), оскільки глобалізоване сьогодення диктує запит на вчителів, котрі вміють впливати на глуху дитину не лише предметною змістовністю, а й мовною обізнаністю. Встановлено зростання ролі жестомовної компетенції, розвиток якої здійснюється на спеціально організованих курсах різних рівнів ВНЗ та громадських осередків глухих. Змістове наповнення курсів з вивчення національних жестових мов відображає особливості сучасного стану науки про знакову мову, формує цілісне уявлення про мовну картину світу глухих, сприяє розвитку жестомовної КК слухачів.

7. Вивчення і аналіз законодавчого поля України дає підстави стверджувати, що мають місце не завжди позитиви і тенденції, які полягають, здебільшого, у наступному: національне законодавство опікується соціальними питаннями, а не акцентує увагу на питаннях дотримання прав осіб з особливостями психофізичного розвитку; жоден державний документ у галузі освіти, прийнятий після 2004 р., зазвичай, не містить системи гарантій щодо впровадження і використання національної жестової мови як засобу навчання і вивчення; використання дефініцій: «забезпечується», «здійснюється», «надається» тощо не передбачає юридичних наслідків; норми щодо обов'язкового проведення державою відповідної просвітницької та виховної функції у суспільстві стосовно осіб з інвалідністю відсутні. Зокрема, переклад жестовою мовою інвалідам зі слуху здійснюється фрагментарно; відсутні дієві норми, які б забезпечили ефективність доступу осіб з інвалідністю до інформації; бракує державної підтримки засобам масової інформації, видавництвам, підприємствам та організаціям, які випускають спеціальну літературу, відеопродукцію; не прописані механізми розвитку та фінансування системи двомовного підходу у здобутті освіти; не забезпечено індивідуальні потреби дітей та не враховано досвід дорослих глухих; відсутні гарантії щодо обов'язкової підготовки кадрів, у тому числі, із спільноти глухих, (педагогів, вихователів, психологів, перекладачів) з досконалим володінням національною жестовою мовою; відсутня єдина система або програма збору та узагальнення статистичних даних щодо чисельності осіб з порушеннями слуху, їхніх потреб, що унеможливорює ефективність застосування соціальних, освітніх та інших програм.

8. Результати дослідження переконливо довели, що жестову мову в цілому слід розглядати як розмаїту і самобутню лінгвістичну систему, якій притаманний широкий набір кінетичних, лексичних, граматичних, синтаксичних засобів для висловлення думки і аналізу інформації. Водночас, це – символічна система зі своїми закономірностями, яка «виникає» лише в соціумі у відповідь на потребу у спілкуванні.

Внаслідок ґрунтовного теоретичного аналізу історичних джерел простежено функціонування терміну «жестова мова» від часу зародження освітніх осередків до сьогодення, що засвідчує характер змін у суспільстві стосовно ревізії понятійно-термінологічного поля сучасної науки, невідповідності сучасним моральним імперативам і новим моделям взаємодії суспільства з глухими особами.

На основі міжмовної інтерференції також доведено, що за ступенем автономності, враховуючи свої природні особливості, ЖМ не пов'язана зі словесною мовою, на відміну від КЖМ, яка є другорядною знаковою системою, де жести є еквівалентами слів, а порядок їх використання збігається з порядком слів у звичайному реченні. Окрім того, ЖМ має ознаку первісності (щодо вербальної) виникнення і розвитку, власну мовну організацію, функціонально-структурні компоненти на різних рівнях, що дає підстави віднести її до повноцінних мов, які еволюціонували,



не втративши своєї своєрідності.

Контрастивний аналіз засвідчив, що відмінність між жестовою і словесною мовами полягає у каналі передачі і сприймання інформації, у плані вираження, особливостях сприймання, визначенні основної значущої одиниці та її елементів.

9. На основі вивчення онтологічної спільності національних жестових мов встановлено, що УЖМ – це впорядкована, неоднорідна система взаємопов'язаних елементів різного характеру, які утворюють підсистеми та перебувають у різних ієрархічних відношеннях (наприклад, жести входять водночас і до лексичної, і до граматичної систем). За кількістю елементів система УЖМ є відкритою, оскільки має довільну кількість елементів, і дає змогу як вилучати з її складу окремі елементи (архаїзми), так і вводити нові (неологізми). Але окремі її підсистеми скоріше закриті, ніж відкриті (фіксована кількість структурних елементів жесту, способи його продукування та ін.).

З'ясовано, що УЖМ складається з трьох основних функціонально-структурних компонентів: *кінетики* (склад кінем), *лексики* (сукупність жестів), *граматики* (набір правил та засобів для їх реалізації).

10. На основі аналізу і вивчення фактичного матеріалу (відеозразків жестового мовлення носіїв мови) визначено кінетику як матеріальну основу мови. Завдяки найменшим структурним одиницям жесту – кінемам (конфігурація, просторове положення, напрям і характер руху, немануальний компонент), які спеціально було досліджено, стало можливим занотування кожної окремої жестової одиниці. Водночас, особливу увагу було приділено існуючим системам нотації жестових мов, що сприятиме розробці умовних позначень для окремих компонентів жестів з метою фіксації у жестівниках.

Принципово важливим є обґрунтування найменшої структурної одиниці жесту – кінема (доводиться автором, на відміну від терміну «фонема»).

11. Дослідження лексичного складу УЖМ та розмаїття жестів дало змогу визначити жест як самостійну, наділену одним чи кількома значеннями одиницю візуальної мови, яка легко відтворюється і є «будівельним матеріалом» для речення.

За своєрідністю субстанції і функціональним значенням здійснено поділ на наступні групи жестів: жести безпосередньої конкретної символіки, конструктивні, конструктивно-інсценувальні, інсценувальні, жести опосередкованої символіки, вказівні, штучно створені, власні імена.

На основі принципу структурної лінгвістики – від значення до форми – чітко визначено граматичні особливості з урахуванням номінативних і класифікаційних значень. Виявлено граматичні категорії числа, присвійності, особи, узагальнених понять, часу, виду, суб'єктно-об'єктних відношень. Водночас, обґрунтовано відсутність в УЖМ, що має принципове значення при вивченні в системі спеціальної освіти, категорій роду, відмінку, частин мови.

12. Вивчення УЖМ в умовах переосмислення і зміни поглядів на глухих, з огляду на соціокультурний підхід, розробка і забезпечення експериментальних технологій організації навчально-виховного процесу тісно пов'язані з підготовкою (перепідготовкою) кадрового потенціалу.

У процесі дослідження було розроблено і експериментально апробовано навчальні курси з основ вивчення УЖМ відповідно до моделі формування ЖКК.

Зокрема, було обґрунтовано дидактичні і методичні принципи, які зумовили визначення змісту жестомовної комунікативної компетенції слухачів з позицій фахової перепідготовки в умовах післядипломної педагогічної освіти

Організаційно-змістова модель формування ЖКК може розглядатися як складова загальної компетенції з іноземної мови. Процес такого формування спирається і на визначені у дослідженні педагогічні і лінгвістичні засади. З'ясовано, що важливою у навчанні основ УЖМ є реалізація компетентнісного підходу – на здійснення упорядкованого, систематизованого і взаємопов'язаного навчання мови як засобу спілкування в умовах змодельованої на заняттях мовленнєвої діяльності.

Виявлено динамічне зростання рівнів володіння ЖКК серед слухачів після формувального етапу експерименту (рівень елементарного користувача зріс до 56,32 % порівняно з 30,17 %; рівень А2 – 37,01 % порівняно з 10,05 %; рівень В2 – 6,67 % порівняно з 0,21 %). Ключовим у



формуванні досвіду слухачів стало усвідомлення відповідальності за результати навчання саме вчителя, а не глухої дитини. Міжкультурний досвід, набутий у процесі вивчення основ УЖМ в умовах курсової перепідготовки, сприяє новому ставленню педагогів до процесу навчання глухих дітей, застосуванню комунікативно виправданих технологій. Відтак, результати експериментальної роботи довели ефективність запропонованої системи.

13. У процесі пошуково-дослідної роботи доповнено понятійний апарат, який має полінауковий характер і містить поняття не лише спеціальної педагогіки і психології, а й філософії, культурології, мовознавчих наук. До наукового обігу було введено поняття «українська жестова мова», «жестомовна комунікативна компетенція» та ін.

14. Результати науково-теоретичного дослідження означеної проблеми стали підґрунтям для авторських розробок програмно-методичного забезпечення з освітньої дисципліни «УЖМ» як рідної для глухих у дошкільній (4 роки навчання) та у підготовчому, I – XII класах загальноосвітніх спеціальних шкіл для глухих і слабочуючих дітей. Розроблені комплекси вже впроваджено в практику.

Актуальність і перспективність обраної проблеми зумовлена стійкою тенденцією світового співтовариства до демократизації суспільства, прояву толерантності і гуманізму стосовно осіб з порушеннями психофізичного розвитку, забезпечення рівності їхніх прав, в т. ч., й у галузі освіти. Одним же з першочергових завдань у цьому контексті є забезпечення права, зокрема нечуючих, на користування рідною жестовою мовою як у повсякденному житті, так і у процесі здобуття освіти. Власне, цю стратегічну ціль і було покладено в основу наших пошуків.

Безумовно представлене дослідження не вичерпує всього розмаїття царини функціонування ЖМ, а є лише, однією з перших спроб в сучасній сурдопедагогіці визначення теоретико-методичних підходів і окреслення окремих шляхів, з одного боку, – вивчення її, як феномену, а з другого – використання, у т. ч. на державному рівні, у процесі здобуття освіти нечуючими.

Серед найзлободенніших питань, як теоретичного характеру, так і суто практичного спрямування є наступні:

- подальша розробка лінгвістичної складової УЖМ;
- дослідження психологічних аспектів когнітивних, комунікативних і діяльнісних сторін УЖМ;
- розробка методик білінгвального навчання нечуючих з різних предметів в системі спеціальної освіти та в умовах інклюзії;
- розробка програмно-методичного забезпечення та запровадження вивчення лінгвістичних («УЖМ», «Переклад УЖМ» та ін.) та культурологічних дисциплін («Глухознавство», «Культура глухих», «Історія глухих») впродовж всього періоду навчання на сурдопедагогічних спеціальностях;
- доопрацювання підручників для ВНЗ щодо посилення ролі соціокультурного компонента глухоти та ін.

## СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ РОБІТ ЗА ТЕМОЮ

### *Монографія*

1. Кульбіда С. В. Науково-методичні засади використання жестової мови у навчанні нечуючих / С. В. Кульбіда // К.: ТОВ «Поліпром», 2010. – 503 с.

### *Навчально-методичні та наукові видання, посібники і програми*

2. Кульбіда С. В. Українська жестова абетка. / С. В. Кульбіда, Н. В. Іванюшева. – Київ: ДРУК, 2004. – 58 с.
3. Кульбіда С. В. Комплекс дактильно-жестових вправ до посібника «Українська жестова абетка» SD-диск / С. В. Кульбіда та ін. – Київ, 2005. – 83,6 Мб.
4. Кульбіда С. В. Програмно-методичний комплекс «Жест» / С. В. Кульбіда, І. П. Колеснік, С. П. Старик. – К.: «ДІНІТ», 2004.
5. Кульбіда С. В. Українська жестова абетка (доповнен., доопрац.) / С. В. Кульбіда, Н. В. Іванюшева / наук.-метод. посібник. – К.: «Київська Русь», 2005. – 64 с.
6. Кульбіда С. В. Українська дактилологія / С. В. Кульбіда // наук.-метод. посібник. – К.: Педагогічна думка, 2007. – 256 с.

7. Кульбіда С.В., Чепчина І.І., Адамюк Н.Б., Іванюшева Н. В. Збірка програм з вивчення української жестової мови / С. В. Кульбіда, І. І. Чепчина, Н. Б. Адамюк, Н. В. Іванюшева. – К.: Поліграфічний центр УТОГ, 2008. – 328 с.

8. Кульбіда С. В. Проект концепції жестової мови в Україні /С. В. Кульбіда, І. І. Чепчина // Дефектологія. – 2009. – № 3. – С. 3 – 7.

#### **Статті у наукових фахових виданнях**

9. Кульбіда С. В. Специфіка продовження навчання учнями спеціальної вечірньої школи / С. В. Кульбіда // зб. наук. праць Кам'янець-Подільського державного педагогічного університету. Серія соціально-педагогічна. – Кам'янець-Подільський: ПП Мошинський В. С., 2000. – Вип. 2. Соціальна робота в сфері освіти: проблеми професійної підготовки та діяльності. – Т. 1. – С. 48 – 52.

10. Кульбіда С. В. Розвиток пізнавальних інтересів на уроках математики у школах для глухих /С. В. Кульбіда // Дефектологія. – 2001. – № 2. – С. 27 – 29.

11. Кульбіда С. В. Використання простих нетрадиційних задач на уроках математики у школах для дітей зі зниженим слухом / С. В. Кульбіда // Дефектологія. – 2002. – № 2. – С. 16 – 18.

12. Кульбіда С. В. Деякі аспекти вияву неуспішності з математики у нечуючих учнів молодших класів як умова організації диференційованого навчання /С. В. Кульбіда // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі : наук.-метод. зб. / [за ред. В. І. Бондаря, В. В. Засенка]. – К., 2002. – Вип. 4. – С. 142 – 145.

13. Кульбіда С. В. Вища освіта глухих в Україні / С. В. Кульбіда // Актуальні проблеми навчання і виховання людей з особливими потребами : зб. наук. праць. – К.: Університет «Україна», 2002. – № 2. – С. 131 – 134.

14. Кульбіда С. В. Значення педагогічної оцінки в усвідомленні початківцями результатів навчальної діяльності /С. В. Кульбіда // Дефектологія. – 2003. – № 1. – С. 37 – 39.

15. Кульбіда С. В. Українська дактилологія /С. В. Кульбіда / Дефектологія. – 2003. – № 2. – С. 34 – 36.

16. Кульбіда С. В. Врахування особливостей засвоєння математичних знань у глухих учнів як запорука ефективності навчально-виховного процесу у початковій школі /С. В. Кульбіда // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі : наук.-метод. зб. / [за ред. В. І. Бондаря, В. В. Засенка]. – Київ, 2004. – Вип. 5. – С. 237 – 240.

17. Кульбіда С. В. Поліпшення якості навчання глухих дітей шляхом використання жестової мови /С. В. Кульбіда // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі : наук.-метод. зб. / [за ред. В. І. Бондаря, В. В. Засенка]. – Київ, 2005. – С. 333 – 337.

18. Кульбіда С. В. Правила дактилювання / С. В. Кульбіда // Дефектологія. – № 1. – 2006. – С. 39 – 41.

19. Кульбіда С. В. Освіта ХХІ століття / С. В. Кульбіда // Дефектологія. – № 2. – 2006. – С. 54 – 56.

20. Кульбіда С. В. Досвід використання жестової мови у початковій ланці навчання / С. В. Кульбіда // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі : наук.-метод. зб. / [за ред. В. І. Бондаря, В. В. Засенка]. – Київ, 2006. – Випуск 7. – С. 48 – 51.

21. Кульбіда С. В. Білінгвальне навчання нечуючих (стан, перспективи розвитку) /С. В. Кульбіда // Дефектологія. – 2006. – № 3. – С. 2 – 4.

22. Кульбіда С. В. Аналіз спілкування глухих і чуючих дітей (на основі зарубіжних досліджень) /С. В. Кульбіда // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі : наук.-метод. зб. / [за ред. В. І. Бондаря, В. В. Засенка]. – Запоріжжя, 2006. – Вип. 8. – Т. 1. – С. 112 – 116.

23. Кульбіда С. В. Використання невербальних засобів розвитку нечуючої дитини /С. В. Кульбіда // Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. – Серія 19.–Корекційна педагогіка та психологія. – К., 2006. – Вип. 5. – С. 72 – 76.

24. Кульбіда С. В. Жестова мова у навчально-виховному процесі осіб з порушеннями слуху /С. В. Кульбіда // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами : зб. наук. праць № 2(4). – Київ, 2007. – С. 108 – 113.
25. Кульбіда С. В. До питання про білінгвальне навчання нечуючих: теорія і практика /С. В. Кульбіда // Жестова мова й сучасність : зб. наук. праць. – К.: Поліграфічний центр УТОГ, 2006.– Вип. 1.– С. 16 – 22.
26. Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія: Збірник наукових праць. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2007. – №7. – С.45 – 50.
27. Кульбіда С. В. До питання про стан використання і вивчення жестової мови в Україні (історичний аспект) / С. В. Кульбіда // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія : зб. наук. праць. –К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. – Вип. 8. – С. 14 – 18.
28. Кульбіда С. В. Використання жестової мови в системі «тотальної комунікації», білінгвального навчання / С. В. Кульбіда // Жестова мова й сучасність : зб. наук. праць. – К.: Актуальна освіта, 2007. – Вип. 2. – С. 49 – 69.
29. Кульбіда С. В. Місце жестової мови у спеціальній школі для осіб з порушеннями слуху /С. В. Кульбіда // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі : наук.-метод. зб. / [за ред. В. І. Бондаря, В. В. Засенка].– Київ: ПП: Актуальна освіта, 2007. – Вип. 7. – С. 82 – 84.
30. Кульбіда С. В. Особистісно орієнтований підхід щодо використання жестової мови у змісті спеціальної освіти осіб з порушеннями слуху/С. В. Кульбіда // Педагогічна і психологічна науки в Україні : зб. наук. праць до 15-річчя АПН України у 5 т. / Т. 3.- Психологія, вікова фізіологія та дефектологія. - Київ: Педагогічна думка, 2007. – С. 365 – 374.
31. Кульбіда С. В. Джерельна база формування терміну жестова мова /С. В. Кульбіда // Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія : зб. наук. праць. К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. – Вип. 2.– № 9. – С. 58 – 61.
32. Кульбіда С. В. Дотримання мовленнєвої норми під час опанування дактиля нечуючими учнями /С. В. Кульбіда // Дефектологія. – 2008. – № 3.– С. 34 – 40.
33. Кульбіда С. В. Сучасні системи навчання нечуючих дітей і використання жестової мови (на матеріалах зарубіжної теорії) / С. В. Кульбіда // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами : зб. наук. праць. – К.: Університет «Україна», 2008. – № 5 (7). – С. 289 – 295.
34. Кульбіда С. В. Досвід використання жестової мови у навчальних закладах Великобританії (80 роки ХХ ст.) /С. В. Кульбіда // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі : наук.-метод. зб. / [за ред. В. І. Бондаря, В. В. Засенка]. – К.: Науковий світ, 2008.– Вип. 10. – С. 148 – 158.
35. Кульбіда С. В. Концептуальні засади навчання нечуючих і використання жестової мови (на матеріалах зарубіжної теорії і практики) /С. В. Кульбіда // Жестова мова й сучасність : зб. наук. праць. – Вип. 3. – Київ: Педагогічна думка, 2008. – С. 26 – 33.
36. Кульбіда С. В. Жестова мова як комунікативна система /С. В. Кульбіда // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі : наук.-метод. зб. / [за ред. В. В. Засенка]. – К.: Науковий світ, 2009. – Вип. 11. – С. 139 – 143.
37. Кульбіда С. В. Українська жестова мова як природна знакова система /С. В. Кульбіда // Жестова мова й сучасність : зб. наук. праць. – К.: Центродрук, 2009. – Вип. 4. – С. 218 – 239.
38. Кульбіда С. В. Жест як елемент жестикуляції. Локалізація – компонент жесту /С. В. Кульбіда // Жестова мова й сучасність : зб. наук. праць. – К.: Науковий світ, 2010. – Вип. 5. – С. 159 – 175.

*Тези та матеріали конференцій, статті*

39. Кульбіда С. В. Роль сім'ї у підготовці учнів з вадами слуху до післявипускної діяльності /С. В. Кульбіда, В. В. Засенко // зб. наук. статей / [за ред. В. Г. Постоного]. – К.: Педагогічна думка, 2001. – С. 45 – 51.
40. Кульбіда С. В. Дослідження української жестової мови на початковому етапі /С. В. Кульбіда, І. І. Чепчина // Жестова мова й сучасність : зб. наук. праць. – К.: Педагогічна думка, 2008. – Вип. 3. – С. 124 – 135.
41. Кульбіда С. В. Про українську жестову мову / С. В. Кульбіда // Матеріали засідання оргкомітету у м. Львові. – Львів, 2000. – С. 85 – 87.
42. Кульбіда С. В. Врахування індивідуальних особливостей учнів вечірніх спеціальних шкіл – важлива умова підвищення ефективності їх навчання /С. В. Кульбіда // Медико-психологічні проблеми дефектології : зб. наук. праць. – Херсон: ОЛДИ – плюс, 2000. – С. 85 - 87.
43. Кульбіда С. В. 170-річчя школи Марії Покрови м. Львова /С. В. Кульбіда // Дефектологія. – 2001. – № 1. – С. 55.
44. Кульбіда С. В. До проблем навчання у спеціальних школах для глухих / С. В. Кульбіда / Матеріали засідання оргкомітету у м. Львові 14 березня 2001 р. – Львів, 2001. – С. 12, 14, 24.
45. Кульбіда С. В. Вечірня: вчора і сьогодні / С. В. Кульбіда / зб. матеріалів I Всеукраїнської конференції з історії навчання глухих в Україні. – К.: Поліграфічний центр УТОГ, 2001. – С. 128 – 132.
46. Кульбіда С. В. До проблеми розробки стандартів з математики у спеціальній школі для глухих / С. В. Кульбіда / Психологія та педагогіка: спеціальні : зб. наук. праць. – Кн. 1. – Київ: «Нора-прінт», 2001. – С. 76 – 81.
47. Кульбіда С. В. Літні табори українсько-канадського альянсу / С. В. Кульбіда // Дефектологія. – 2002. – № 1. – С. 29, 44.
48. Кульбіда С. В. Жестова писемність по-білоруськи / С. В. Кульбіда // Наше життя. – № 29. – 2002. – С. 2.
49. Кульбіда С. В. Математика / С. В. Кульбіда // Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів початкових класів спеціальної загальноосвітньої школи для глухих (проект). – К., 2002. – С. 30 – 36.
50. Кульбіда С. В. Мистецтво /С. В. Кульбіда // Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів початкових класів спеціальної загальноосвітньої школи для глухих (проект). – К., 2002. – С. 45 – 48
51. Кульбіда С. В. До питання про білінгвістичне навчання нечуючих / С. В. Кульбіда / Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами : тези доповідей четвертої міжнародної науково-практичної конференції. – К., 2003. – С. 163 – 164.
52. Кульбіда С. В. Використання і вивчення жестової мови в Україні / С. В. Кульбіда // Наше життя. – № 26. – 9.07.2004. – С. 3.
53. Кульбіда С. В. Використання і вивчення жестової мови в Україні / С. В. Кульбіда // Наше життя. – № 27. – 16.07.2004. – С. 3.
54. Кульбіда С. В. Використання і вивчення жестової мови в Україні /С. В. Кульбіда // Наше життя. – № 28. – 23.07.2004. – С. 4.
55. Кульбіда С. В. Використання і вивчення жестової мови в Україні /С. В. Кульбіда // Наше життя. – № 29. – 30.07.2004. – С. 5.
56. Кульбіда С. В. Сучасні погляди і технології у навчально-виховному процесі шкіл для осіб з вадами слуху / С. В. Кульбіда / Розвиток життєвої компетентності учнів у загальноосвітньому навчальному закладі : матеріали всеукраїнської науково-пошукової конференції 7 – 8 жовтня 2004 р. – Запоріжжя, 2005. – С. 167 – 170.
57. Кульбіда С. В. Стан використання і вивчення жестової мови. Історія досліджень /С. В. Кульбіда / Сучасні тенденції розвитку спеціальної освіти (українсько-канадський досвід) : матеріали Міжнар. конф. – Київ-Едмонтон, 2005. – С. 75 – 83.
58. Кульбіда С. В. «Шкільна зрілість» глухої дитини – запорука її ефективного навчання /С. В. Кульбіда Підготовка до школи дітей з особливими потребами в умовах сім'ї: поради батькам. – Книга 2. – К.: Науковий світ, 2005. – С. 156 – 162.



59. Кульбіда С. В. Для батьків і дітей / С. В. Кульбіда // Наше життя. – № 6.–18.02.2005. – С. 4
60. Кульбіда С. В. Українська жестова мова як об'єкт лексикографічної параметризації / С. В. Кульбіда, О. М. Тищенко // Лексикографічний бюлетень. – К., 2005. – Вип. 13. – С.37 – 42.
61. Кульбіда С. В. Жестова мова в системі освіти дітей з порушеннями слуху /С. В. Кульбіда / ISP\_2006. narod.ru.
62. Кульбіда С. В. Домашня бібліотека /С. В. Кульбіда / Діти з особливими потребами у початковій школі: поради батькам. – Книга 3. – К.: Науковий світ, 2006. – С. 201 – 210.
63. Кульбіда С. В. Сучасні погляди на використання жестової мови / С. В. Кульбіда // Педагогічна газета. – № 4 (153). – квітень 2007. – С. 5.
64. Кульбіда С. В. Крок до плідної співпраці /С. В. Кульбіда // Наше життя. – № 24. – 13.07.2007. – С. 3.
65. Кульбіда С. В. Дотримання мовленнєвої норми при опануванні дактилем нечуючими учнями /С. В. Кульбіда / Психолого-педагогічний супровід дітей з порушеннями слуху та інтелекту / [за ред. В. І. Бондаря, В.В. Засенка]. – К.: Тов. «Поліпром»; 2007. – С. 65 –76.
66. Кульбіда С. В. Проект словника української жестової мови /С. В. Кульбіда, О. М. Тищенко / зб. матеріалів II Всеукраїнської науково-практичної конференції «Освіта та виховання нечуючих на сучасному етапі». – К.: Поліграфічний центр УТОГ, 2007. – С. 159 – 164.
67. Кульбіда С. В. Білінгвальне навчання нечуючих: перспективи розвитку / С. В. Кульбіда / [Електронний ресурс] : [http:// www.ostriv.in.ua/index](http://www.ostriv.in.ua/index).
68. Кульбіда С. В. Історія дослідження стану використання і вивчення жестової мови /С. В. Кульбіда / [Електронний ресурс] [http: // www.canada-ukraine. org/journals/voll/kulbida\\_ukr.pdf](http://www.canada-ukraine.org/journals/voll/kulbida_ukr.pdf).
69. Кульбіда С. В. Жестова мова в системі освіти дітей з порушеннями слуху / С. В. Кульбіда / [Електронний ресурс] : [http: // www.isp-2006.narod.ru/index.files](http://www.isp-2006.narod.ru/index.files).
70. Кульбіда С. В. Українська жестова мова /С. В. Кульбіда// Енциклопедія освіти АПН України; [гол. ред. В. Г. Кремень]. – К.: Юрінком інтер, 2008. – С. 928 – 929.
71. Кульбіда С. В. Сучасні системи навчання нечуючих дітей і використання жестової мови (на матеріалах зарубіжної теорії та практики) / С. В. Кульбіда / Сучасні тенденції реалізації змісту освіти з порушеннями слуху. – К.: МОН України, 2008. – С. 101– 120.
72. Кульбіда С. В. Дактилологія /С. В. Кульбіда, В. В. Засенко // Енциклопедія сучасної України. – Т. 7. – К.: Інститут енциклопедичних досліджень, 2008. – С. 496.
73. Кульбіда С. В. Участь канадських фахівців у дослідженні української жестової мови на сучасному етапі / С. В. Кульбіда / Друга міжнародна науково-практична конф. : Діаспора як чинник утвердження держави Україна у міжнародній спільноті : тези доповідей. – Львів: «Львівська політехніка», 2009. – С. 247.
74. Кульбіда С. В. Особливості розвитку спілкування глухих дітей в умовах сім'ї : Виховання дитини з порушеннями слуху в умовах сім'ї /С. В. Кульбіда/ [за ред. докт. псих. наук Т. В. Сак]. – К.: Видавництво Науковий світ, 2009. – С. 85 – 100.
75. Кульбіда С. В. Формування партнерських стосунків чуючих і нечуючих фахівців у питанні інклюзивного навчання / С. В. Кульбіда // Наше життя. –№ 15. – 23.04.2010. – С. 4.
76. Kulbida S. School, Family, Society / S. Kulbida / [www. deaf alliance.com](http://www.deafalliance.com). – 2002. – S. 1 – 3.
77. Kulbida S. They visited several programs in Edmonton 2007// [www.uofaweb.@ualberta.ca](http://www.uofaweb.@ualberta.ca).

### Анотації

**Кульбіда С.В. Теоретико-методичні засади використання жестової мови у навчанні нечуючих. – Монографія.**

*Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук зі спеціальності 13.00.03 – корекційна педагогіка. – Інститут спеціальної педагогіки НАПН України. – Київ, 2010.*

Дисертаційне дослідження присвячено проблемі використання жестової мови, як феномену, у процесі навчання глухих осіб в контексті соціокультурного підходу.

У дослідженні здійснено теоретико-методологічний, історичний та емпіричний аналіз теоретичних моделей минулих та існуючих підходів до формування означеної проблеми. Розкрито

феномен глухоти в контексті технократичного та гуманістичного підходів. Розроблено теоретичну модель становлення і розвитку особистості глухої дитини, визначено основні категорії в їх взаємообумовленості та взаємовпливі.

Розроблено, змістово забезпечено та апробовано авторську систему організаційно-змістових моделей формування жестової комунікативної компетенції та становлення і розвитку особистості глухої дитини. Доведено, що УЖМ – відкрита мовна система взаємопов'язаних елементів (кінетичних, лексичних, граматичних та ін.) різного характеру.

Обґрунтовано теоретико-методичні засади вивчення мови жестів як навчальної дисципліни, використання її як засобу навчання нечуючих в умовах двомовного підходу. Простежено функціонування терміну «жестова мова», що засвідчує характер змін у суспільстві щодо ревізії понятійно-термінологічного поля сучасної науки.

**Ключові слова:** жестова мова, українська жестова мова, глухі діти, товариство глухих, соціокультурний підхід, двомовне навчання, жестова комунікативна компетенція.

### **Кульбида С.В. Теоретико-методические основы использования жестового языка в обучении неслышащих. – Монография.**

*Диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук по специальности 13.00.03 – коррекционная педагогика. – Институт специальной педагогики НАПН Украины. – Киев, 2010.*

Диссертационное исследование посвящено проблеме использования жестового языка как феномена в процессе обучения глухих лиц в контексте социокультурного подхода.

В исследовании проанализированы теоретико-методологический, исторический, эмпирический аспекты теоретических моделей прошлых и существующих подходов исследуемой проблемы. Раскрыт феномен глухоты в контексте технократического и гуманистического подходов. На основе теоретического анализа концепций глухоты (биолого-медицинской и социокультурной), которые развивают исторические традиции обучения с учетом достижений научно-технической мысли, установлена общественная потребность в повышении внимания к формированию личности неслышащего ученика с позиций учета прав неслышащих на доступное образование, получение полноценной информации средствами родного языка.

Представлен новый концептуальный поход становления и развития личности глухого ребенка с позиций фундаментализации, гуманизации, социализации, индивидуализации в их взаимообусловленности и взаимовлиянии.

Представлены результаты системного анализа опыта международного законодательства в контексте признания и использования жестовых языков как полноценных лингвистических систем, которые есть частью культурного и лингвистического наследства государств. Определены положительные тенденции национального законодательства по данному вопросу.

Обоснованы теоретические основы изучения языка жестов, определен круг практических вопросов как учебной дисциплины, а также и использования его как средства обучения неслышащих.

Разработано, методически обеспечено и практически апробировано авторскую систему организационно-содержательной модели формирования жестовой коммуникативной компетенции.

Доказано, что украинский жестовый язык – открытая языковая система взаимосвязанных (кинетических, лексических, грамматических и др.) элементов различного характера. Детально проанализированы и сопоставлены языковые особенности кинетики, основных групп лексики, грамматики.

Обосновано функционирование термина «жестовый язык» со времени зарождения образовательных заведений и до нынешнего времени, что способствует объективной оценке процесса использования и внедрения украинского жестового языка, калькирующей жестовой речи в учебном процессе, как средства коммуникации и обучения.

**Ключевые слова:** жестовый язык, украинский жестовый язык, глухие дети, товарищество глухих, соціокультурний підхід, двуязычие, жестовая коммуникативная компетенция.

**Kulbida, S. V. The Theoretical and Methodology Principles of Using the Sign Language in the Process of Teaching the Deaf. – A monograph.**

*A dissertation thesis for a Doctor Degree in Pedagogy. Specialization - 13.00.03 – Correctional Pedagogy. Institute of Special Pedagogy, National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. Kyiv, 2010.*

This monographic research focuses on the issue of the formation and development of sign language as a phenomenon in the context of a social and cultural approach.

The research offers the results of the implemented theoretical, methodology, historical, and empirical analysis of the past and contemporary approaches and theoretic models concerning the stated issue within comparative aspects. The phenomenon of deafness is explained under the technocratic and humanistic approaches. A theoretical model of the formation and development of a deaf child personality has been elaborated, for which the main categories were defined, taking into consideration their interconnection and mutual influence.

An original system of organizational and content-based models was developed, which aims at creating sign language communicative competence and developing a deaf child personality. It has been proved that the Ukrainian Sign Language is an open language system of interconnected elements (kinetic, lexical, grammar, etc.) of various nature.

The theoretical principles of learning a sign language as a curriculum subject have been substantiated, as well as the principles of its use as a tool of teaching the deaf within bilingual environment. The functioning of the term “Sign Language” was traced, as it testifies to the nature of changes in the society regarding the revision of the terms and concepts of contemporary science.

**Key words:** sign language, Ukrainian Sign Language, a deaf individual, Society of the Deaf, a social and cultural approach, bilingual education, sign language communicative competence.